III-18492

IOAN JINGA ELENA ISTRATE
(coordonatori)

Manual de PEDAGOGIE

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Cartea este inclusă în bibliografia examenelor pentru definitivarea în învățământ și obținerea gradelor didactice de către profesori, institutori și învățători

PED
J60

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ALL

BIBL. CENT. UNIV.
M. EMINESCU
PEDAGOGIE - PSIHOLOGIE
III. 18.492

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

IOAN JINGA ELENA ISTRATE

coordonatorii volumului

MANUAL DE PEDAGOGIE

110202
B.C.U. - IASI

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

MANUAL DE PEDAGOGIE

Ioan Jinga, Elena Istrate

Copyright © 1998, 2001, 2006 BIC ALL

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
Manual de pedagogie: manual destinat studenților de la Departamentul pentru pregătirea personalului didactic / coord.: Ioan Jinga, Elena Istrate. - Ed. a 2-a, rev. - București: BIC ALL, 2006
Bibliogr.
ISBN 973-571-632-1

I. Jinga, Ioan (coord.)
II. Istrate, Elena (coord.)

371(075.8)

30.VI.2006
B.C.U. M. EMINESCU
PEDAGOGIE - PSIHOLOGIE
Aeu 68.398

Toate drepturile asupra prezentei ediții aparțin Editurii **BIC ALL.**
Nici o parte din acest volum nu poate fi copiată fără permisiunea scrisă a Editurii **BIC ALL.**
Drepturile de distribuție în străinătate aparțin în exclusivitate editurii.

Copyright © 1998, 2001, 2006 by **BIC ALL.**
All rights reserved. The distribution of this books outside Romania is prohibited without the written permission of **BIC ALL.**

Editura BIC ALL: Bd. Timișoara nr. 58,
sector 6, cod 061317 – București
Tel.: 402 26 00; Fax: 402 26 10

Departamentul distribuție: Tel.: 402 26 34

Comenzi la: comenzi@all.ro
www.all.ro

Redactor: ing. Mariana Cărbunar
Copertă: Alexandru Novac

EDU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

MANUAL DE PEDAGOGIE

Manual destinat studenților de la departamentele pentru pregătirea personalului didactic, profesorilor şi institutorilor din învățământul preuniversitar

Ediția a II-a, revăzută şi adăugită

Coordonatori: prof. dr. IOAN JINGA
conf. dr. ELENA ISTRATE

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Contribuția autorilor la realizarea lucrării este următoarea:

George Diga;
Ramona Stan: Secțiunea a III-a: cap.2, cap.4, paragrafele 4.2., 4.3.
Mihai Gavotă: Secțiunea a IV-a.
Elena Istrate: Secțiunea I: cap. 3; secțiunea a II-a: cap. 3 şi cap. 4; secțiunea a III-a: cap. 2, cap. 4, paragrafele 4.1., 4.4., 4.5. şi 4.6., cap. 5, paragraful 5.1., parțial paragraful 5.3. şi paragraful 5.4.
Ioan Jinga: Secțiunea I: cap. 1, paragraful 1.1., 1.3. şi 1.4., cap. 4; secțiunea a II-a: cap. 2 şi cap. 5; secțiunea a III-a: cap. 1 şi cap.7, paragrafele 7.1., 7.2., 7.3., 7.4.1., 7.4.2., 7.4.3., cap.8; secțiunea a V-a.
Ion Negreț: Secțiunea I: cap. 2; secțiunea a II-a: cap. 1; secțiunea a III-a: cap. 3, paragrafele 3.3. şi 3.4., cap. 5, paragraful 5.3.(parțial).
Adrian Petrescu: Secțiunea a III-a: cap. 7, paragrafele 7.4.4., 7.5.; anexa „Tipuri de itemi în elaborarea testelor de evaluare".
Lidia Simona Sava: Secțiunea I: cap. 1, paragraful 1.2.; secțiunea a III-a: cap. 3, paragrafele 3.1. şi 3.2.
Ramona Stan: Secțiunea a III-a: cap.4, paragraful 4.2.
Valentin Emil Vasiliu: Secțiunea a III-a: cap. 5, paragrafele 5.2. şi 5.3. parțial şi cap. 6.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CUPRINS

Prefață

SECȚIUNEA I: PEDAGOGIA – ȘTIINȚĂ A EDUCAȚIEI

Cap. 1: OBIECTUL PEDAGOGIEI ȘI DOMENIILE EI DE ACTIVITATE
1.1. Educația ca obiect de studiu al pedagogiei: delimitări conceptuale, rol și funcții 14
1.2. Educația și problemele lumii contemporane 17
1.3. Pedagogia, știință a educației 20
1.4. Domenii ale pedagogiei 22
Probleme de reflecție și sarcini pentru munca independentă 27
Referințe bibliografice 27

Cap. 2: CONSTITUIREA PEDAGOGIEI CA ȘTIINȚĂ
2.1. Statutul epistemologic al pedagogiei 29
2.2. Premisele constituirii gândirii pedagogice 31
2.3. Doctrinele educaționale 41
2.4. Cercetarea științifică a fenomenelor educaționale și doctrinele pedagogiei contemporane 53
Probleme de reflecție 60
Referințe bibliografice 60

Cap. 3: CERCETAREA PEDAGOGICĂ
3.1. Aspecte generale cu privire la cercetarea pedagogică 61
3.2. Etapele cercetării pedagogice 63
3.3. Metodologia cercetării pedagogice 67
3.4. Cercetarea pedagogică și inovația în învățământ 72
Probleme de reflecție și sarcini pentru munca independentă 74
Întrebări pentru autoevaluare 74
Aplicații 74
Referințe bibliografice 75

Cap. 4: COMPETENȚA PROFESIONALĂ A EDUCATORILOR
4.1. Delimitări conceptuale și implicații practice 77
4.2. Dimensiunile competenței profesionale a educatorilor: competența de specialitate, competența psihopedagogică, competența psihosocială și managerială 81
4.3. Competența profesională și aptitudinea pedagogică 83
4.4. Profesia didactică – între standardizare și creativitate 87
Probleme de reflecție și aplicații 92
Referințe bibliografice 93

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

SECȚIUNEA a II-a: TEORIA EDUCAȚIEI

Cap. 1: EDUCABILITATEA. FACTORII DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII
1.1. Conceptul de educabilitate 96
1.2. Teoriile clasice ale educabilității 98
1.3. Teoria antropologică a educabilității 103
1.4. Accelerarea psihogenezei și a învățării 116
1.5. Intercațiunea factorilor dezvoltării 123
1.6. Puterea și limitele educației 125
Exerciții și probleme 127
Note și referințe bibliografice 127

Cap. 2: FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI
2.1. Delimitări conceptuale și implicații practice 131
2.2. Ierarhizarea și clasificarea obiectivelor didactice 135
2.3. Formularea obiectivelor operaționale 140
Aplicații 142
Referințe bibliografice 142

Cap. 3: COMPONENTELE EDUCAȚIEI
3.1. Educația intelectuală 144
3.2. Educația morală 150
3.3. Educația profesională 157
3.4. Educația estetică 161
3.5. Educația fizică 166
3.6. Alte componente ale educației 169
Probleme de reflecție și aplicații 171
Referințe bibliografice 171

Cap. 4: FORMELE EDUCAȚIEI ȘI INTERDEPENDENȚA LOR
4.1. Conceptele de educație formală, educație nonformală și educație informală 173
4.2. Educația formală 174
4.3. Educația nonformală 176
4.4. Educația informală 179
4.5. Interdependența formelor de educație 180
Întrebări pentru autoevaluare 181
Probleme de reflecție și aplicații 182
Referințe bibliografice 182

Cap. 5: EDUCAȚIA PERMANENTĂ
5.1. Actualitatea problemei 183
5.2. Delimitări terminologice 185
5.3. Implicații practice 190
5.4. Necesitatea opțiunii politice 194
5.5. Obiective și probleme prioritare 195

5.6. Strategii şi moduri de acţiune 197
5.7. Autoeducaţia. Metode şi tehnici de autoinstruire 199
Aplicaţii 201
Referinţe bibliografice 201

SECŢIUNEA a III-a: TEORIA PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT (DIDACTICA)

Cap. 1: PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT, OBIECT DE STUDIU AL DIDACTICII
1.1. Definiţie şi elemente componente 206
1.2. Procesul de învăţământ ca proces de predare, învăţare şi evaluare ...207
1.3. Comunicarea didactică în cadrul procesului de învăţământ 211
Probleme de reflecţie şi sarcini pentru munca independentă 213
Aplicaţii 213
Referinţe bibliografice 213

Cap. 2: PRINCIPIILE PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT (PRINCIPIILE DIDACTICE)
2.1. Definirea şi caracterizarea generală a principiilor didactice 215
2.2. Sistemul principiilor didactice 216
Probleme de reflecţie şi aplicaţii 222
Referinţe bibliografice 223

Cap. 3: CONŢINUTUL PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT.
TEORIA CURRICULUM-ULUI
3.1. Definirea conceptelor: conţinut al procesului de învăţământ şi curriculum şcolar 225
3.2. Criterii de selecţie a conţinuturilor 229
3.3. Abordarea pluridisciplinară, interdisciplinară şi transdisciplinară a conţinuturilor învăţământului 235
3.4. Teoria curriculum-ului 252
Aplicaţii 299
Referinţe bibliografice 299

Cap. 4: FORME DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT
4.1. Organizarea procesului de învăţământ pe clase şi lecţii 303
4.2. Criterii de alegere a formelor de organizare în funcţie de obiective şi conţinutul de instruit 305
4.3. Lecţia – forma fundamentală de organizare a învăţământului. Tipuri şi variante de lecţii 310
4.4. Alte forme de organizare a procesului de învăţământ 314
4.5. Instruirea asistată de calculator 316
4.6. Ora de dirigenţie 318
Probleme de reflecţie şi aplicaţii 320
Referinţe bibliografice 321

Cap. 5: METODOLOGIA INSTRUIRII
5.1. Delimitări conceptuale: metodă de învățământ, procedeu didactic, tehnologie didactică, metodologie didactică, metodică 323
5.2. Funcțiile metodelor de învățământ 327
5.3. Sistemul metodelor de predare-învățare; clasificare și descriere 327
5.4. Tendințe în procesul de modernizare a metodologiei didactice 352
Anexă 255
Probleme de reflecție și aplicații 361
Referințe bibliografice 361

Cap. 6: MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT
6.1. Concept și clasificare 363
6.2. Funcțiile pedagogice ale mijloacelor de învățământ 366
6.3. Integrarea mijloacelor de învățământ în activitatea didactică 367
6.4. Valențe pedagogice ale principalelor materiale folosite în transmiterea mesajelor audio-vizuale în procesul de învățământ 372
Probleme de reflecție și aplicații 384
Referințe bibliografice 384

Cap. 7: EVALUAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT
7.1. Precizări conceptuale 385
7.2. Funcțiile evaluării 386
7.3. Evaluarea performanțelor școlare. Cerințe psihopedagogice 387
7.4. Strategii de evaluare 389
7.5. Modalități de diminuare a erorilor în evaluarea didactică 404
Anexă 409
Referințe bibliografice 415

Cap. 8: PROIECTAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE
8.1. Câteva precizări utile 417
8.2. Ce este și în ce constă proiectarea didactică 419
8.3. Aspecte practice ale proiectării didactice 420
Aplicație 426
Itemi pentru autoevaluare și probleme de reflecție 426
Referințe bibliografice 427

SECȚIUNEA a IV-a: TEHNOLOGII DIDACTICE BAZATE PE METODE INFORMATICE DE INSTRUIRE ȘI EVALUARE

Cap. 1: VALORIFICAREA POSIBILITĂȚILOR OFERITE DE INFORMATIZARE
1.1. Care este viziunea asupra unității de învățământ? 432
1.2. Care este poziția față de tehnologiile moderne? 432
1.3. Valorificăm posibilitățile oferite de informatizare în unitatea noastră de învățământ? 433
1.4. Ce poate să cuprindă o concepție de organizare a învățării? 434

B.C.U. M. EMINESCU IAȘI
PEDAGOGIE — PSIHOLOGIE

1.5. Principalele tipuri de învățământ posibile dacă se valorifică tehnologiile didactice bazate pe metode informatice de instruire și evaluare; întrebări clarificatoare 435
Probleme de reflecție și aplicații 441
Referințe bibliografice 441

Cap. 2. RESURSE DISPONIBILE. CUM POT FI VALORIFICATE?
2.1. Utilizarea elementelor multimedia în instruire 442
2.2. Internet 445
2.3. Instruirea asistată de calculator 447
2.4. Evaluarea asistată de calculator 452
2.5. Soluții software propuse 470
Probleme de reflecție și aplicații 497
Referințe bibliografice 497

Cap. 3. EVALUAREA UNUI SISTEM DE ÎNVĂȚĂMÂNT BAZAT PE TEHNOLOGIA WEB
3.1. De ce este necesară o evaluare? 500
3.2. Evaluarea calității unui sistem educațional bazat pe Web 502
3.3. Caracteristicile unei evaluări 502
3.4. Cine face evaluarea? 503
3.5. Schița unei evaluări 505
3.6. Revizia experților 511
Probleme de reflecție și aplicații 512
Referințe bibliografice 512

SECȚIUNEA a V-a: ELEMENTE DE MANAGEMENT ȘCOLAR

Cap. 1: CONDUCEREA SISTEMULUI ȘI A UNITĂȚILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT
1.1. Precizări conceptuale 514
1.2. Principiile și funcțiile managementului educațional 517
1.3. Niveluri ale conducerii învățământului. Organisme și atribuții 525
1.4. Conducerea procesului de învățământ de către profesor 526
Probleme de reflecție 527
Aplicații 527
Referințe bibliografice 528

Cap. 2: MANAGERUL ȘCOLAR: ROLURI, COMPETENȚE ȘI ATRIBUȚII
2.1. Roluri și competențe specifice managerului școlar 529
2.2. Atribuțiile managerului școlar 532
2.3. Activitatea și eficacitatea managerului școlar 533
Aplicații 535
Referințe bibliografice 535

Cap. 3: PLANIFICAREA ȘI ORGANIZAREA. DOCUMENTE DE PLANIFICARE

3.1. Definiție. Rolul și funcțiile planificării 537

3.2. Documente de planificare 538
3.3. Organizarea activității în școală 542
Aplicații 547
Referințe bibliografice 547

Cap. 4: PROCESUL DECIZIONAL
4.1. Definiție și clasificare 549
4.2. Etapele procesului decizional 551
Aplicații 554
Referințe bibliografice 554

Cap. 5: CONTROLUL, ÎNDRUMAREA ȘI EVALUAREA ACTIVITĂȚII INSTRUCTIV-EDUCATIVE
5.1. Definiție, scop, funcții și cerințe ale controlului 556
5.2. Tipuri de control 557
5.3. Pregătirea, organizarea, desfășurarea și finalizarea controlului 558
5.4. Evaluarea personalului didactic, didactic-auxiliar și administrativ 560
Aplicații 563
Referințe bibliografice 563

Cap. 6: STILUL DE CONDUCERE ȘI PERSONALITATEA MANAGERULUI DIN ÎNVĂȚĂMÂNT
6.1. Definiție și clasificare 565
6.2. Stilul de conducere al managerilor eficace și eficienți: managerul situațional 567
6.3. Caracteristicile de bază ale managerilor performanți 567
Aplicații 568
Referințe bibliografice 569

BCU IAȘI / CENTRUL UNIVERSITAR

Prefață

Manualul de pedagogie, apărut la Editura ALL în anul 1998 și retipărit apoi în anul 2001, a fost realizat de personalul militar și civil din cadrul Centrului de Cercetări Psihopedagogice și de Perfecționare a Personalului din Învățământul Militar (în prezent, Colegiul de Management al Resurselor Apărării și Educațional din structura Universității Naționale de Apărare).

Datorită problematicii abordate, a caracterului esențializat al prezentării fiecărei teme, precum și a stilului de redactare accesibil, lucrarea a fost inclusă în bibliografia generală a „Programei de pedagogie și elemente de psihologie", destinată personalului didactic din învățământul preuniversitar care se pregătește pentru definitivarea în învățământ și obținerea gradelor didactice doi și unu.

Interesul de care s-a bucurat în rândul studenților, institutorilor și profesorilor, ca și schimbările intervenite în activitatea de formare a viitoarelor cadre didactice, în reforma învățământului românesc, în general, ne-au determinat să revedem manualul din perspectiva acestor schimbări, să facem unele completări și dezvoltări cerute de evoluția științei educației.

Așa, de exemplu, datorită introducerii disciplinelor „Instruire asistată de calculator" și „Tehnologia informației și comunicării" în planul de învățământ al departamentelor pentru pregătirea personalului didactic, am introdus și noi o secțiune distinctă în manual, intitulată „Tehnologii didactice bazate pe metode informatice de instruire și evaluare", secțiune elaborată de domnul lector univ. dr. Mihai Gavotă, de la Școala Națională de Științe Politice și Administrative, care și-a susținut teza de doctorat cu această temă.

De asemenea, domnul prof. univ. dr. Ion Negreț, de la Facultatea de Psihologie și Științele Educației a Universității din București, a dezvoltat trei dintre temele primei ediții („Statutul epistemologic al Pedagogiei", „Teoria educabilității" și „Teoria curriculum-ului"), pentru a răspunde mai bine cerințelor de conținut ce decurg din noua structură a disciplinelor pedagogice incluse în planul de învățământ al departamentelor pentru pregătirea personalului didactic, aprobat prin Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr. 4243/ 12.06.2005.

Unele dezvoltări s-au făcut și în capitolul 7 al secțiunii a III-a privind evaluarea în învățământ, determinate de diversificarea metodelor de evaluare. Totodată, s-a renunțat la paragraful 7.6. („Turbogeneratorul expert de teste docimologice"), deoarece subiectul este tratat într-o secțiune distinctă, consacrată metodelor de instruire și evaluare bazate pe tehnologii informatice.

Secțiunea a V-a, „Elemente de management școlar", a fost completată cu un capitol nou, referitor la managementul clasei de elevi (disciplină opțională, intro-

dusă în noul plan de învățământ), pentru ca cei interesați să aibă o viziune de ansamblu, integratoare, asupra celor mai importante domenii și probleme ale managementului școlar.

În forma lui actuală, manualul de pedagogie pe care-l propunem răspunde mai bine cerințelor de formare inițială și continuă a celor care se pregătesc pentru o carieră didactică sau care vor să se perfecționeze prin sistemul de grade didactice și nutrim speranța că el se va bucura cel puțin de aceeași apreciere ca și versiunea din 1998 și 2001.

Prof. univ. dr. Ioan Jinga,
Departamentul pentru Pregătirea
Personalului Didactic,
Academia de Studii Economice – București

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

SECȚIUNEA I

PEDAGOGIA – ȘTIINȚĂ A EDUCAȚIEI

Capitolul 1

OBIECTUL PEDAGOGIEI ȘI DOMENIILE EI DE ACTIVITATE

1.1. Educația ca obiect de studiu al pedagogiei: delimitări conceptuale, rol și funcții
1.2. Educația și problemele lumii contemporane
1.3. Pedagogia, știință a educației
1.4. Domenii ale pedagogiei
Probleme de reflecție și sarcini pentru munca independentă
Referințe bibliografice

OBIECTIVE:

După ce veți studia acest capitol, veți fi în măsură să:

- definiți corect conceptele *pedagogie* și *educație*;
- precizați rolul și funcțiile educației în societatea contemporană;
- explicați dinamica educației în funcție de presiunile sociale și de marile probleme ale lumii contemporane;
- delimitați domeniile de preocupări ale pedagogiei și să precizați specificul acestora în raport cu alte științe care studiază fenomenul educațional.

BCU / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1.1. EDUCAȚIA CA OBIECT DE STUDIU AL PEDAGOGIEI: DELIMITĂRI CONCEPTUALE, ROL ȘI FUNCȚII

Deși educația – evident, în formele ei rudimentare, incipiente – a însoțit societatea omenească din cele mai vechi timpuri, teoreticienii n-au ajuns nici astăzi la un punct de vedere unitar în ceea ce privește definirea conceptului ca atare.

Dicționarul de pedagogie, ediția 1979, definește educația ca fiind *„un ansamblu de acțiuni desfășurate în mod deliberat într-o societate, în vederea transmiterii și formării, la noile generații, a experienței de muncă și de viață, a cunoștințelor, deprinderilor, comportamentelor și valorilor acumulate de oameni până în acel moment"*. (1, p. 141)

În tratatul de pedagogie școlară din anul 1996, Ioan Nicola încearcă (așa cum el însuși afirma la vremea respectivă) să formuleze *„o definiție operațională", considerând educația ca pe o „activitate socială complexă care se realizează printr-un lanț nesfârșit de acțiuni exercitate în mod conștient, sistematic și organizat, în fiecare moment un subiect – individual sau colectiv – acționând asupra unui obiect – individual sau colectiv – în vederea transformării acestuia din urmă într-o personalitate activă și creatoare, corespunzător condițiilor istorico-sociale prezente și de perspectivă"*, cât și potențialului său biopsihic „individual". (2, p. 22)

Același autor consideră, într-o altă lucrare, că rolul educației este de a dezvolta calitățile generale ale speciei umane (perspectiva antropocentrică) și de a-l pregăti pe om pentru exercitarea diferitelor roluri sociale (perspectiva sociocentrică). (3, p.18-19)

Din definițiile de mai sus și din definițiile altor autori din dicționarele și din manualele de pedagogie aflate în librării sau în biblioteci, se desprind câteva *caracteristici* importante ale educației, și anume:

– caracterul intenționat, în sensul că educația se desfășoară în mod conștient, deliberat, potrivit unui scop dinainte stabilit;

– caracterul sistematic și organizat al educației;

– pregătirea omului pentru prezent, dar și pentru viitor, în raport cu idealul social și educațional, cu cerințele societății, dar și cu interesele și aspirațiile celor implicați în procesul educativ;

– complexitatea și permanența educației;

– obiectul educației îl constituie toate componentele ființei umane (dezvoltarea armonioasă a personalității), limitele ei fiind determinate doar de cele biologice și de nivelul dezvoltării istorice a omului.

Ca fenomen social, educația este o acțiune umană specifică, ea schimbându-și finalitățile, conținuturile și funcțiile odată cu schimbările societății însăși, pe care o influențează, la rândul ei.

Deşi a evoluat de la o etapă istorică la alta (ceea ce îi determină pe specialişti să vorbească despre caracterul istoric al educaţiei), ea şi-a păstrat, în timp, rolul de bază care a făcut necesară apariţia ei în societatea omenească, acela de a transmite, de la o generaţie la alta, în mod selectiv, tezaurul de valori materiale şi spirituale acumulate de societate la un moment dat, experienţa de muncă şi de viaţă.

Concepţia despre rosturile educaţiei în societatea contemporană se deosebeşte însă radical de aceea din epocile anterioare ale dezvoltării omenirii, când educaţia era considerată a fi doar privilegiul celor avuţi, al celor care deţineau avuţia şi puterea în societate.

La lucrările celei de a IV-a Conferinţe a miniştrilor educaţiei din ţările Europei (4, p. 23) sunt semnalate o seamă de tendinţe importante, între care le menţionăm pe următoarele:

- Dezvoltarea educaţiei este considerată, tot mai mult, o variabilă independentă a celei economice, cerându-i-se să le dezvolte celor antrenaţi în procesul educativ (copii, tineri şi adulţi) nu doar capacitatea de a se adapta la schimbări (îndeosebi la cele ale pieţei muncii, cu problemele ei de şomaj), ci şi capacitatea de a le prevedea şi de a se pregăti în această nouă perspectivă.
- Ca să răspundă acestei noi solicitări, educaţia îşi extinde activitatea dincolo de instituţiile şcolare, adică în întreprinderi şi instituţii, în cadrul unor structuri comunitare, la domiciliul celor interesaţi. La deciziile care se iau în domeniul educaţiei participă astăzi noi parteneri: personalul didactic, asociaţii ale părinţilor şi cele studenţeşti, asociaţii profesionale şi culturale, comunităţile locale etc.
- Creşte rolul acordat educaţiei în acele acţiuni menite să rezolve o seamă de probleme acute ale societăţii contemporane, cum sunt: consumul de droguri, bolile cu răspândire în mase şi pe cele incurabile, securitatea naţională, regională şi a planetei (omul dispunând astăzi de mijloacele necesare distrugerii propriei planete şi de producere a unor mutaţii genetice) şi altele asemenea.

În consecinţă, participanţii la lucrările conferinţei, ţinând seama de aceste tendinţe, de faptul că dezvoltarea fără precedent a ştiinţei şi tehnologiei a condus la creşterea nivelului de cultură generală şi a calificării de bază la toţi membrii societăţii, dar şi de criticile formulate la adresa învăţământului (principala formă de educaţie este cea instituţionalizată), au ajuns la concluzia că: „Societatea impune exigenţe noi sistemelor educative". (4, p. 24)

După opinia lor:

– Educaţia trebuie să ajute la rezolvarea unor probleme cu care se confruntă societatea, în care scop, se impune:

- perfecţionarea coerenţei interne a sistemelor cu societatea, dar şi
- asigurarea unei anumite stabilităţi şi continuităţi (deşi sunt obligate să se reînnoiască într-un ritm accelerat) care să le asigure eficienţa.

– Eficienţa pe termen scurt a sistemelor educative (consecinţă a valorificării activităţii lor cu precădere sub aspect utilitar) ar trebui integrată cu una pe termen lung (prin acordarea unei importanţe mai mari dimensiunii şi conţinuturilor umaniste şi culturale ale educaţiei).

– Extinderea şcolarităţii efective până la 11, 12 sau 13 ani (în 7 ţări europene) trebuie generalizată, odată cu prelungirea „trunchiului comun" de pregătire pentru toţi copiii şi cu diversificarea acesteia în treptele următoare ale învăţământului, ca o condiţie indispensabilă pentru egalizarea condiţiilor la nivelul pregătirii de bază şi a capacităţii sistemelor de educaţie de a răspunde exigenţelor legate de dinamica structurii locurilor de muncă, de reciclarea competenţelor, de reconversia profesională, dar şi de nevoia stringentă de a consolida dimensiunea umanistă şi culturală a educaţiei.

– Pentru a permite educaţiei să se înscrie în perspectiva vastelor transformări sociale, tehnologice şi economice care vor marca profund viaţa indivizilor şi a colectivităţii, timpul lor liber şi întregul mediu sociocultural, politicienii, cercetătorii şi administratorii educaţiei au datoria să studieze aceste transformări şi să propună soluţii pertinente. (4, p. 24-25)

– Nu în ultimul rând, participanţii la conferinţă au atras atenţia în legătură cu impactul noilor tehnologii ale informării (N.T.I.) asupra sistemelor educative (4, p. 26-36), subliniind faptul că „introducerea informaticii va determina profunde repercursiuni la toate nivelurile sistemelor educative: metode, conţinuturi, gestiune, structuri, relaţii între şcoală şi alţi parteneri sociali şi formarea personalului didactic". (4, p. 27) Rezultă, aşadar, multiplicarea rolurilor educaţiei şi diversificarea funcţiilor sale în societatea contemporană.

În consens cu aceste opinii, în Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI se afirmă că „cei patru piloni ai educaţiei" care, pe parcursul vieţii devin „pilonii cunoaşterii", sunt: *„a învăţa să ştii*, ceea ce înseamnă dobândirea instrumentelor cunoaşterii; *a învăţa să faci*, astfel încât individul să intre în relaţie cu mediul înconjurător; *a învăţa să trăieşti împreună cu alţii*, pentru a coopera cu alte persoane, participând la activităţile umane; *a învăţa să fii*, un element important ce rezultă din primele trei. Bineînţeles, toate aceste patru căi ale cunoaşterii formează un întreg, deoarece între ele există numeroase suprapuneri, intersectări şi schimbări". (5, p.69)

Sintetizând, putem spune că în prezent educaţia îndeplineşte în România următoarele *funcţii principale*:

– asigură „realizarea idealului educaţional întemeiat pe tradiţiile umaniste, pe valorile democraţiei şi pe aspiraţiile societăţii româneşti şi contribuie la păstrarea identităţii naţionale"; (5, p. 3)

– realizează „dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, formarea personalităţii autonome şi creative"; (5, p. 3)

– selecţionează şi transmite, de la o generaţie la alta, un sistem de valori materiale şi spirituale, considerate fundamentale;

– asigură pregătirea resurselor umane, corespunzător cerinţelor dezvoltării economico-sociale a ţării, ale pieţei muncii;

– pregăteşte copiii, tinerii şi adulţii pentru integrarea socioprofesională, ca şi pentru adaptarea la schimbările care au loc în ştiinţă şi în cultură, în lumea muncii şi a profesorilor, în societate în general şi în modul de viaţă al oamenilor;

– pune la dispoziția tuturor oamenilor mijloacele necesare pentru dezvoltarea lor neîntreruptă, pe tot parcursul vieții, potrivit principiului educației permanente.

Prin exercitarea funcțiilor sale, educația asigură atât continuitatea civilizației umane într-o anumită zonă geografică și pe planetă în ansamblu, cât și schimbările înnoitoare care determină progresul omenirii. Ea a depășit de mult semnificația conceptului originar „educatio", care în limba latină înseamnă „creștere", cu referire atât la plante și la animale, cât și la oameni, devenind astăzi unul dintre conceptele cele mai complexe și cu largi reverberații în comunitățile omenești de pretutindeni. De la educație se așteaptă mult (uneori mai mult decât se poate realiza cu ajutorul ei) pentru modelarea omului, în conformitate cu zestrea lui ereditară, cu mediul familial și social și ea chiar poate conduce (dacă este realizată cu competență și responsabilitate) la performanțe superioare celor obținute de generațiile anterioare.

1.2. EDUCAȚIA ȘI PROBLEMELE LUMII CONTEMPORANE

Dimensiunea socială a educației, caracterul ei istoric, dar și prospectiv reclamă necesitatea ca educația să răspundă necontenit unor exigențe ale educației, realității naționale și internaționale. Semnificația și eficiența actului educativ sunt date de disponibilitățile educației de adaptare și autoreglare față de sfidările tot mai numeroase ale spațiului social (6, p.30).

Spațiul social contemporan este caracterizat de varietatea problemelor care îl circumscriu: o evoluție rapidă a cunoașterii și tehnologiei, o explozie demografică, amplificarea fenomenelor de sărăcie, foame, șomaj, excludere socială, de degradare a mediului, proliferarea conflictelor între națiuni, etnii și religii etc. Toate acestea sunt doar câteva aspecte ale unui fenomen complex pe care îl denumim generic „problematica lumii contemporane" (P.L.C.).

Agravarea unor astfel de fenomene, consecințele multiplicării și amplificării lor s-au impus atenției forurilor internaționale, diverselor categorii de specialiști, analizelor futurologilor Alvin și Heidi Toffler (în *Șocul viitorului*, *Al treilea val*, *Puterea în mișcare*, *Război și antirăzboi*, *Spasmul economic* etc.), precum și a Clubului de la Roma care avertizează omenirea asupra pericolelor ce o pândesc (Alexander King și Bertrand Schneider: *Prima revoluție globală – o strategie pentru supraviețuirea lumii*).

Valul schimbărilor și al noutăților care asaltează viața umanității și a fiecărei colectivități umane, a făcut necesare nu numai strategii globale corelate, internaționale, interdisciplinare, intersectoriale, abordări holistice, ci și educație pentru schimbare.

A trăi înseamnă astăzi a evolua, a deveni fără a-ți abandona matca propriei personalități. De aici imperativul corelării educației pentru schimbare ca pregătire anticipativă și ca asimilare a ritmurilor alerte cu formarea încrederii în propriile resurse și în continuitate. (7, p. 51)

Aşa cum surprinde Roberto Carneiro (în *Curriculum for the 21 st. Century*), Noua Ordine Internaţională va avea la bază cultura, limbajul ştiinţei şi tehnologiei, nemaisituându-se în prim plan modelele economice, graniţele politice sau ideologice (8, p.5). În acest context, şcolii, ca principal agent educativ, îi revine rolul de a înarma tinerii cu simţ critic, cu capacitatea de a înţelege şi răspunde adecvat diverselor provocări din partea societăţii, de a deveni tot mai mult agenţi ai propriei formări, care să-şi organizeze, să-şi structureze singuri cunoaşterea, să descopere singuri, având formată judecata şi responsabilitatea viitoare (stipulări din Raportul Comisiei Internaţionale a Educaţiei pentru secolul XXI către UNESCO, comisie condusă de Jacques Delors).

Această pregătire pentru viitor se bazează pe înţelegerea profundă a P.L.C., a cauzelor care au generat-o, pentru a anticipa evoluţiile acesteia şi a i se adapta în mod creator.

Problematica lumii contemporane se caracterizează prin universalitate, globalitate, complexitate, caracter emergent, încorporând tendinţe, fenomene, aspecte noi ce apar în simultaneitate sau în succesiune în toate zonele lumii. Marea majoritate a componentelor P.L.C. are caracter de gravitate şi, de aceea, prioritar, impunându-se specialiştilor, ca şi forurilor internaţionale şi naţionale cu o forţă deosebită.

Printre răspunsurile propuse pe plan internaţional problemelor emergente, globale, interdisciplinare, grave şi de anvergură care planează integrate în realitatea numită P.L.C, unul dintre cele mai originale şi eficiente îl constituie noile tipuri de conţinuturi sau noile educaţii ce trebuie introduse în planurile de studii şcolare şi/sau universitare. Şcoala contemporană nu mai poate ocoli această problematică interdisciplinară care este a tuturor profesiunilor şi a tuturor cetăţenilor capabili să-şi îndeplinească rolurile sociale, etice şi politice care le revin. Unele ţări au acordat atenţie mai mare unora dintre educaţii (educaţie demografică sau educaţie sanitară modernă, necesare mai ales pentru ţările lumii a treia), altele au introdus module sau discipline de sinteză, cursuri de futorologie, cum sunt: *Lumea de azi şi lumea de mâine*, *Comunitatea europeană* etc. În planul de învăţământ al departamentelor pentru pregătirea personalului din România, figurează şi un curs de educaţie interculturală. Oricum, deschiderea faţă de P.L.C este în creştere, iar strategiile internaţionale, vizitele reciproce ale elevilor sau studenţilor, schimburile de experienţă între ţări, şcolile asociate la UNESCO vin să completeze ceea ce se realizează prin lecţii.

Dacă la începutul secolului nostru „Educaţia nouă" sau „Şcoala activă" anunţau voinţa de inovare a învăţământului şcolar, şi îndeosebi a metodelor şi a relaţiilor profesor-elevi, „noile educaţii" sunt purtătoare de noi obiective şi mesaje, constituindu-se în răspunsuri date unor sfidări. Noutatea provocărilor sau a problemelor conduce la noutatea răspunsurilor, după cum caracterul global al P.L.C determină caracterul inter sau transdisciplinar al acelor noi conţinuturi. (9, p. 65)

Educaţia relativă la mediu sau *educaţia ecologică* este, probabil, cel mai bine structurată, fiind inclusă deja în planurile de învăţământ din diferite ţări.

Educaţia pentru schimbare, participare şi democraţie îşi propune responsabilizarea individului, pregătirea pentru afirmare şi adaptare, pentru a deveni un bun cetăţean, conştient de drepturile şi responsabilităţile sale.

Educația pentru tehnologie și progres devine necesară în condițiile în care ne aflăm în era computerizării, iar decalajul dintre progresul tehnologic și pregătirea individului pentru a folosi noua tehnologie și a avea astfel acces la informație generează un nou tip de analfabetism, cel din domeniul utilizării computerului (care se adaugă analfabetismului funcțional al deceniilor opt și nouă ale secolului trecut).

Educația pentru mass-media presupune formarea unei atitudini critice, selective față de avalanșa informației oferite de aceasta, vehiculată uneori mai mult din perspectiva unor interese comerciale și mai puțin din aceea a unor valori morale. Acest tip de educație capătă noi accente în condițiile în care s-a constatat că elevii petrec cu 25% mai mult timp în fața televizorului decât în școală, iar urmărirea programelor TV devine tot mai mult principala modalitate de petrecere a timpului liber în detrimentul lecturii.

Educația pentru pace și cooperare, care își propune să le transmită elevilor o cultură a păcii, este și ea tot mai prezentă în școli.

Educația demografică este introdusă ca materie de studiu în țări precum China, India sau în țările africane, unde se înregistrează o creștere accentuată a populației.

Educația sanitară modernă ar putea încorpora atât educația nutrițională, cât și pe cea sexuală.

Educația economică și casnică modernă, desfășurată mai ales în țările dezvoltate, constituie o pregătire indirectă pentru muncă.

Educația timpului liber se dovedește din ce în ce mai necesară, mai benefică, incluzând componente culturale, artistice, turistice și sociale.

Educația interculturală capătă noi valențe în condițiile creșterii migrației internaționale, ale realizării unei uniuni europene și ale necesității creșterii toleranței etnice și religioase etc.

Lista „noilor educații" rămâne deschisă, fiind de așteptat să se modifice, fie prin dispariția unor „educații", în măsura în care realitatea îngăduie așa ceva, fie prin impunerea unor noi cerințe sau conținuturi educative.

Există mai multe modalități de introducere a acestor noi tipuri de conținuturi în planurile și programele de învățământ, fiecare având avantaje și dezavantaje. În toate cazurile, o nouă filosofie trebuie să-și facă loc în elaborarea curriculum-ului, astfel încât elevii să nu mai fie privați de cunoașterea problematicii lumii în care trăiesc. În mod necesar se impune reciclarea profesorilor, pentru a putea prezenta această problematică în manieră trans-interdisciplinară, surprinzându-i complexitatea, globalitatea. Colaborarea sistematică între profesori, predarea în echipă, realizarea de lecții de sinteză la sfârșitul semestrului prin conexiuni interdisciplinare presupun o pregătire adecvată a profesorilor în acest sens.

Toate aceste „noi educații" presupun introducerea mai pregnantă a dimensiunii internaționale în educația școlară, însă modalitățile cele mai frecvent folosite pentru introducerea lor în curriculum-ul școlar s-ar putea sintetiza în:

a) introducerea de noi discipline centrate pe un anumit tip de educație (dificultatea constă însă în supraîncărcarea programelor de învățământ) și în pregătirea profesorilor capabili să predea astfel de discipline;

b) crearea de module specifice în cadrul disciplinelor tradiționale (module având caracter interdisciplinar, de tipul: „Mediul căruia îi aparținem și în care trăim", „Unitatea cultural-spirituală a Europei", „Ce înseamnă o societate dezvoltată" etc.). Dificultatea constă în alcătuirea orarelor, fiind necesar aportul mai multor profesori; dificilă este și pregătirea profesorilor pentru predarea în echipă;

c) tehnica „aproche infusionnelle" (presupune infuzarea de mesaje ce țin de noile conținuturi în disciplinele „clasice").

Avantajul ar consta în a nu mai interveni la nivelul planurilor de învățământ, ci numai la nivelul programelor, prin introducerea de conținuturi noi la sfârșitul unor capitole.

Din păcate, de multe ori astfel de conținuturi sunt neglijate de profesori, fiind tratate ca mici abateri de la conținutul specific disciplinei. Mai supărătoare este absența sintezei sau a conexiunilor dintre elemente.

Tendința sau preocuparea de a asimila noile educații este în creștere, dar decalajul dintre recomandările, rezolvările și studiile realizate la nivel internațional sau național și practica educațională rămâne încă mare. P.L.C. nu este încă o sursă care trebuie să alimenteze conținuturile învățământului pentru autorii de planuri și programe școlare din multe țări. Pe de altă parte, tendința de a organiza conținuturile predominant în manieră monodisciplinară, supraîncărcarea programelor școlare constituie obstacole serioase în calea acceptării și structurării noilor conținuturi în vederea completării educației generale a adolescenților și tinerilor. (8, p. 105-110)

În învățământul românesc aceste noi conținuturi sunt dezbătute mai ales în cadrul orelor de dirigenție, însă încep să câștige tot mai mult teren, introducerea educației civice ca disciplină de studiu distinctă fiind grăitoare în acest sens.

1.3. PEDAGOGIA, ȘTIINȚĂ A EDUCAȚIEI

Ignorată de unii – care o consideră inutilă – și marginalizată de alții – care îi contestă pretenția de a se denumi știință – pedagogia* a făcut, în ultimele decenii ale secolului al XX-lea, progrese considerabile. Că așa stau lucrurile se poate constata cu ușurință prin studierea lucrărilor unor reputați specialiști ai domeniului. Unul dintre aceștia, Emile Planchard, reușește să ne convingă de acest adevăr într-o manieră foarte originală.

„Opinia multor specialiști ai educației – afirmă el – este că pedagogia e tot atât de puțin necesară elevilor buni, pe cât este de puțin necesară medicina persoanelor care nu sunt bolnave... Deși există o parte de adevăr în afirmațiile de acest fel, ele nu sunt totuși decât niște sofisme.

---

* Termenul provine din grecescul ***paidagogia,*** derivat din ***paidos*** = copil și ***agoge*** = conducere, ceea ce în limba română s-ar putea treduce astfel: ***conducerea copilului prin educație.***

În ceea ce privește medicina, ea nu reprezintă numai arta de a restabili sănătatea, ci și aceea de a o menține, de a o păzi și chiar de a o dezvolta (...).

Tot așa se prezintă lucrurile și în cazul pedagogiei. Orice elev, chiar normal, poate obține un randament mai bun prin aplicarea unei pedagogii mai evoluate; orice elev prezintă, într-o ocazie sau alta, în vreun moment oarecare, unele dificultăți pe care cunoștințele științifice adecvate îl vor ajuta să le rezolve". (10, p. 26)

„Formula generală, întâlnită în cea mai mare parte a cărților scrise de pedagogi profesioniști, este următoarea: Pedagogia este știința și arta educației. Această scurtă definiție este practic admisă de toată lumea. Divergențele nu apar decât atunci când este vorba să se explice sensul termenilor care o compun. Ce este o «știință»? Ce este o «artă»? Ce este «educația»?". (10, p. 5)

Este ceea ce vom încerca și noi să facem în continuare pentru a demonstra că pedagogia este, într-adevăr, o știință și o artă a educației în același timp, deși unii dintre teoreticienii domeniului consideră nepotrivită această sintagmă.

Statutul de știință îi este asigurat de un ansamblu coerent de concepte, legi, principii etc. referitoare la educație, cu ajutorul cărora sunt explicate fenomenele și procesele educative. Pedagogia îndeplinește, astfel, o funcție teoretică. În același timp, ea le prezintă educatorilor și metodele, și mijloacele de educație, formele de organizare ale ei, ca și elementele fundamentale care stau la baza managementului sistemului și al unităților de educație și învățământ, îndeplinind, în felul acesta, și o funcție practică, de orientare.

Dispunând de un domeniu propriu de investigare – educația – de legi și principii specifice care „guvernează" acest domeniu, de metode de cercetare proprii, precum și de finalități precise, pedagogia nu mai poate fi lăsată în afara științei nici de cei mai aprigi dintre adversarii săi, care susțin că ea se mai află încă în căutarea unei „metrii". Pentru că, oricât ne-am strădui s-o „matematizăm", educația nu se pretează la analize cantitative exhaustive și nu permite măsurători la fel de riguroase ca în fizică sau în tehnică, de exemplu.

Unele caracteristici ale personalității umane sunt mai greu de măsurat (și chiar de observat) și din acest motiv analizele cantitative sunt corelate, adesea, cu cele calitative care, deși mai subiective, au o mai mare relevanță pentru educatori.

Este adevărat că „a educa înseamnă a exercita, în mod deliberat, o acțiune asupra altuia și această acțiune are un caracter spiritual predominant" (10, p. 10), dar la fel de adevărat este și faptul că modalitatea prin care exercităm influențe educative poate fi una empirică sau una științifică (bazată pe legi, principii și norme general acceptate, pe forme de organizare, pe metode și tehnici de lucru eficiente).

Conchidem, așadar, că *pedagogia este știința de a modela personalități, în conformitate cu anumite finalități la care un anumit individ sau o anumită colectivitate umană aderă în mod deliberat.*

Arta educatorului constă, de fapt, în *capacitatea lui de a se folosi de știință în mod creator*, prin adecvarea și nuanțarea principiilor pedagogiei, metodelor și mijloacelor de educație la situația particulară a grupului educat și a fiecărui individ. Ea este

cunoscută în limba română sub denumirea de *aptitudine şi vocaţie pedagogică*. Tocmai acest „talent" personal al unora dintre educatori a generat confuzia (mai ales în rândul universitarilor) că poţi fi un „mare pedagog" şi fără să cunoşti pedagogia. Educatorii de talent, de vocaţie, sunt la fel de puţini ca şi marii savanţi, scriitori sau artişti, dar care şi ei, pentru a fi mari (în domeniul lor), şi-au însoţit talentul cu multe ore de pregătire, de muncă asiduă.

Cei mai mulţi dintre educatori însă, pentru a fi eficienţi, au nevoie de o pregătire psihopedagogică, metodică îndeosebi, care se realizează simultan sau succesiv cu cea de specialitate (matematică, fizică, economie, istorie, geografie etc.). R. Hubert (citat de Planchard în lucrarea menţionată, cap. 11) compară pedagogia cu un edificiu cu patru etaje. După opinia lui, unul dintre aceste etaje corespunde ştiinţei, altul filosofiei, al treilea tehnicilor, iar al patrulea creaţiei estetice. Privită astfel, pedagogia ne apare, în acelaşi timp, ca ştiinţă, gândire practică, tehnică şi artă, ceea ce, desigur, ne oferă o viziune pluridisciplinară asupra ei, care corespunde cel mai bine complexităţii personalităţii umane, aflată în centrul preocupărilor educaţiei.

Sesizând marea diversitate a difinitiilor date termenilor utilizaţi în domeniul ştiinţelor educaţiei, Gaston Mialaret consideră sterile discuţiile purtate în jurul acestor definiţii şi pledează pentru unificarea „a ceea ce pare disparat", pentru a da „coerenţă unor puncte de vedere în aparenţă fără legătură" şi a putea constitui „un edificiu care va avea meritul să existe, oricare ar fi defectele şi lipsurile sale". (10, p. 7)

1.4. DOMENII ALE PEDAGOGIEI

În ştiinţă, lucrurile ar trebui să fie întotdeauna clare, precise, lipsite de ambiguităţi. Dezbaterile (chiar şi atunci când sunt contradictorii) s-ar cuveni să se realizeze fără patimi, fără idei preconcepute şi fără a respinge o teorie ştiinţifică în ansamblul ei, mai ales când nu se furnizează argumente şi probe convingătoare care să justifice o asemenea poziţie.

Din păcate, în anumite domenii (între care şi cel al pedagogiei) discuţiile seamănă mai degrabă cu o polemică politico-ideologică decât cu o dezbatere ştiinţifică.

Teoreticienii domeniului (ai pedagogiei în cazul nostru) care au pregătire filosofică despică firul în şapte şi complică lucrurile mai mult decât ar fi necesar, utilizând adesea un limbaj încifrat (ba chiar încâlcit) care nu are darul să limpezească apele, ci să le tulbure şi mai mult.

Psihologii şi sociologii consideră că educaţia se poate realiza şi fără o teorie pedagogică, acesteia revenindu-i, cel mult, un rol practic, de oferire a unor metode şi tehnici de instruire educatorilor. Nici biologii şi nici economiştii nu-i recunosc pedagogiei dreptul de a considera că educaţia ar fi domeiul ei predilect de investigare ştiinţifică. Şi aşa, disputându-se domeniul de cercetare – educaţia – şi metodele de investigare a lui, cercetătorii din interiorul sau din afara pedagogiei

ajung să nu mai vadă pădurea (adică fenomenul educativ ca fenomen social complex și dinamic) din cauza copacilor (în cazul nostru, personalitatea indivizilor, organizarea școlară, tehnologiile de instruire etc.).

Desigur, nu suntem împotriva dezbaterilor științifice când acestea conduc la concluzii și soluții noi și oferă o nouă viziune, integratoare, asupra unei opere fără de care societatea n-ar putea progresa – educația. Suntem doar împotriva discuțiilor sterile, a teoriei de dragul teoriei, a filosofării cu orice preț.

În ce constau și cum au evoluat de-a lungul timpului opiniile referitoare la pedagogie se poate afla din lectura unor lucrări ale unor autori români și străini, publicate în țara noastră. Noi le vom prezenta cititorilor acestei cărți câteva dintre aceste opinii, cărora le vom adăuga propriul nostru punct de vedere.

Ne vom referi, mai întâi, la opinia lui Emile Planchard (12, p. 64-88), care consideră că diviziunile pedagogiei științifice sunt: Psihologia pedagogică, Sociologia pedagogică, Istoria pedagogiei, Pedagogia medicală, Pedagogia experimentală și Statistica pedagogică. Fiecare dintre acestea cercetează fenomenul educativ din unghiuri diferite (oferindu-le cercetătorilor probleme de reflecție specifice subdomeniului analizat, iar educatorilor repere și soluții pentru acțiunea educativă).

În același timp, Planchard consideră că nu se poate vorbi de o pedagogiei integrală, constituită dintr-o pedagogie generală sau filosofică și o pedagogie științifică sau pozitivă. „Amândouă – susține el – au drept obiect omul, care trebuie să fie considerat mai întâi ca om, apoi succesiv ca o ființă educabilă, ca un subiect pe care-l educăm, pentru a ajunge, în sfârșit, la omul educat". Cu alte cuvinte, filosofia și știința trec din domeniul purei speculații, în acela al aplicării pe urmă al acțiunii, pentru a atinge un rezultat final (12, p. 87, 88). „Știința pedagogică – afirmă în continuare Planchard – studiază omul educabil pe care îl consideră în natura sa concretă."

Conținutul general al pedagogiei și legăturile dintre elementele ei componente sunt prezentate de Emile Planchard într-un tablou sinoptic sugestiv, motiv pentru care îl preluăm și noi (de la pag. 87 din lucrarea citată) (fig. 1).

Ștefan Bârsănescu (13, p. 317, 318), susținând „unitatea de sistem a Pedagogiei", consideră știința educației ca un „arbore cu un trunchi puternic și cu multe ramuri". „Trunchiul reprezintă pedagogia sau știința generală a educației – teoria educației omului în ansamblul ei –, iar ramurile lui ne dau posibilitatea să cunoaștem educația omului de pe poziții variate." El distinge astfel: Pedagogia sistematică (teoria educației, didactica și didacticile speciale); Pedagogia istorică; Pedagogia socială; Pedagogia comparată; Pedagogia internațională și Pedagogia prospectivă, ca ramuri ale Pedagogiei generale. Schematic, clasificarea propusă de Ștefan Bârsănescu este prezentată în figura 2.

În același timp, Ștefan Bârsănescu este de părere că, alături de pedagogia generală există ceea ce el numește pedagogiile diferențiale, care privesc educația omului sub un anumit aspect sau din perspectiva unor dimensiuni (morale, intelectuale, fizice etc.).

Adăugând considerațiilor de mai sus precizarea că, „din nevoia de a se completa și a se fundamenta științific, pedagogia a cunoscut dezvoltarea unui grup de

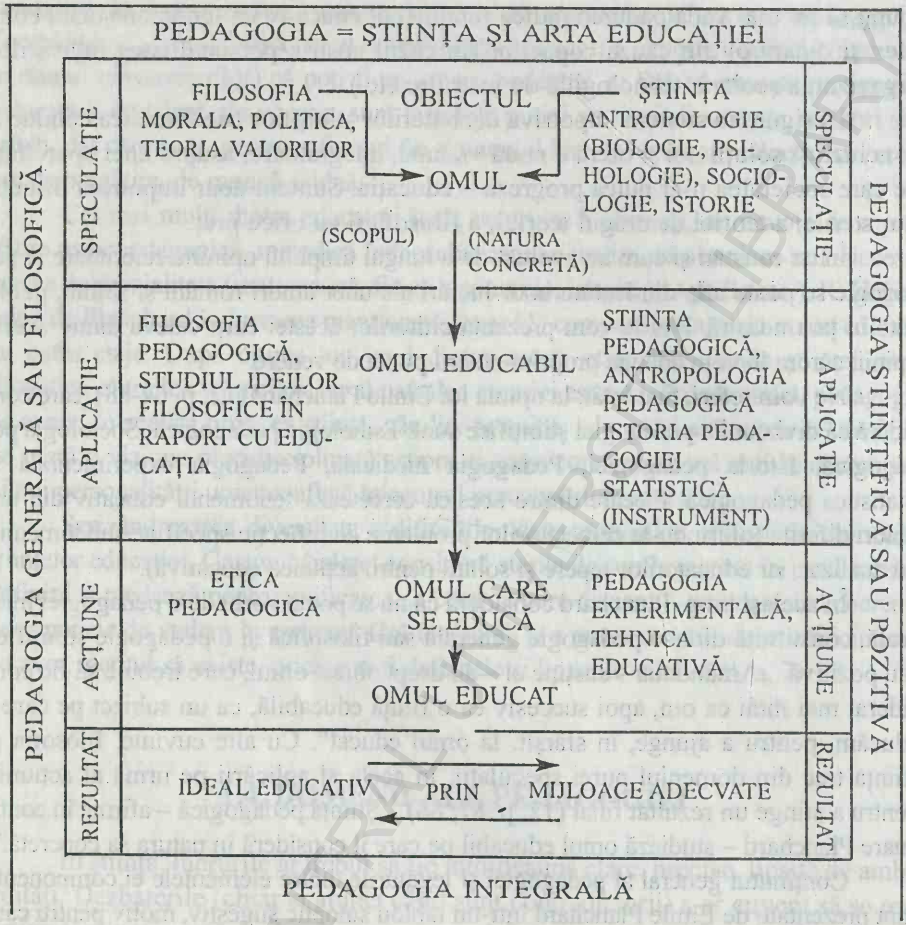


Fig. 1. Sistemul binar al lui Planchard

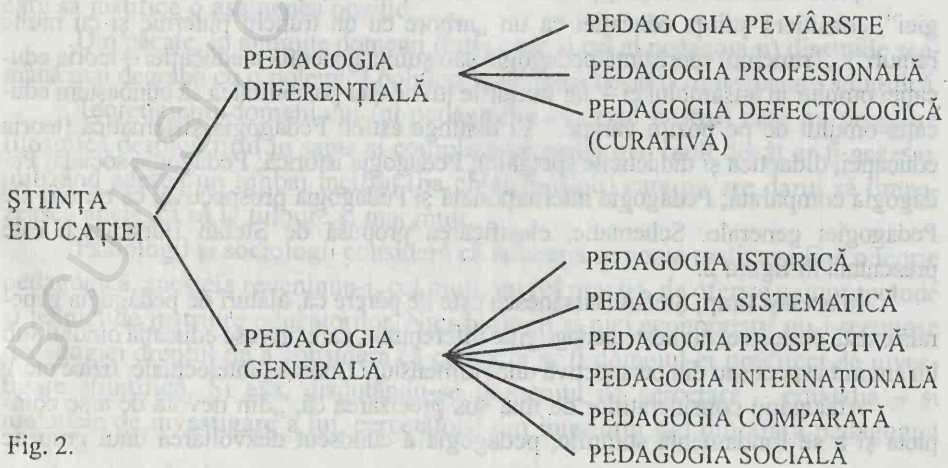


Fig. 2.

BCU IAȘI CENTRUL UNIVERSITAR LIBRARY

științe ajutătoare sau științe pedagogice: Psihologia pedagogică, Sociologia educației, Antropologia pedagogică, Axiologia pedagogică ș.a.", Ștefan Bârsănescu conchide că „Pedagogia de azi nu reprezintă niște idei împrăștiate haotic, fără legături între ele, ci dimpotrivă, un sistem".

Clarificări asemănătoare fac și alți autori cunoscuți, pe care ni le prezintă Cezar Bîrzea într-o lucrare, sugestiv intitulată *Arta și știința educației* (14, p.140-141), pe care le reluăm și noi pentru a-l ajuta pe cititorul interesat să cunoască marea diversitate de opinii asupra unui subiect controversat de prea multe decenii.

Așadar, Gaston Mialaret consideră că științele educației se pot împărți în trei mari grupe, după cum urmează:

1. științe care studiază condițiile generale și locale ale instituției școlare, din care fac parte istoria educației, sociologia școlară, demografia școlară, economia educației și pedagogia comparată;

2. științe care se ocupă de relația pedagogică și de actul educației propriu-zis, din care fac parte: științele care studiază condițiile imediate ale actului educativ (filosofia educației, psihologia educației, psihosociologia grupurilor mici, științele comunicării), didacticile speciale ale diverselor materii școlare, știința metodelor și tehnicilor de predare și știința evaluării;

3. științe consacrate reflecției și evoluției, în care Mialaret include filosofia educației, planificarea educației și teoria modelelor.

Ferrandez și Sarramona propun cinci domenii de studiu, fiecare incluzând anumite științe ale educației. Acestea sunt:

1. științele teleologice, din care fac parte teleologia educației și filosofia educației;

2. științele referitoare la determinismele personale și sociale, în care sunt incluse biologia educației, psihologia educației, sociologia educației și economia educației;

3. științele ilustrative, care cuprind istoria educației și pedagogia comparată;

4. științele normative, în care sunt menționate pedagogia generală și pe-dagogia diferențială;

5. științele aplicative, unde sunt numite orientarea școlară, gestionarea învățământului și didactica.

În sfârșit, prezentăm și clasificarea propusă de Ditrich. Aceasta cuprinde patru mari ramuri ale pedagogiei:

1. pedagogia generală, în care autorul include antropologia pedagogică, filosofia educației, teoria sistemelor educative și politica educației;

2. pedagogiile specializate, cu următoarele subramuri: pedagogia preșcolară, pedagogiile școlare (teoria instituției școlare, teoria curriculum-ului, teoria instruirii), pedagogia familiei, pedagogia socială și pedagogia întreprinderii;

3. pedagogia comparată;

4. pedagogia istorică.

Cezar Bîrzea remarcă faptul că aceste clasificări și altele asemănătoare se referă la trei probleme:

1. unitatea unui „obiect" revendicat de o multitudine de mini-științe specializate;

2. modul de coabitare a diverselor participante la uniunea ştiinţelor educaţiei;

3. oportunitatea filosofiei, a teologiei şi a disciplinelor normative printre „ştiinţele" educaţiei.

El consideră însă că „problema ştiinţelor educaţiei nu este terminologică, ci de natură epistemologică" (14, p. 143) şi că, „concomitent cu această tendinţă de multiplicare şi specializare, are loc şi procesul invers de amplificare şi sinteză", motiv pentru care el pledează pentru sintagma „ştiinţa educaţiei".

Ştiinţă sau ştiinţe, după opinia noastră, pedagogia este astăzi în măsură să abordeze fenomenul educativ (în ansamblu, ca şi pe domenii particulare), indiferent de locul în care se produce acţiunea educativă, de caracterul instituţionalizat sau neinstituţionalizat al acesteia.

În condiţiile în care se acceptă permanentizarea educaţiei, iar societatea îşi multiplică şi diversifică mijloacele pe care le pune la dispoziţia membrilor săi în acest scop, este timpul să i se recunoască pedagogiei prioritatea asupra obiectului său de studiu – educaţia –, precum şi dreptul de a integra într-un sistem unitar contribuţiile altor ştiinţe la explicarea fenomenelor şi proceselor educative, ca şi la găsirea unor forme, metode şi mijloace de educaţie care să permită realizarea scopurilor acesteia, cu cheltuieli minime de resurse umane, materiale, financiare şi de timp.

Clarificările – utile, desigur – nu trebuie să devină un obstacol în calea unităţii pedagogiei ca ştiinţă şi, cu atât mai puţin, să-i pună acesteia în evidenţă doar limitele, ignorându-i virtuţile şi posibilităţile. În consecinţă, noi pledăm pentru considerarea pedagogiei ca o *ştiinţă integratoare a educaţiei*, capabilă să unifice influenţele altor ştiinţe în domeniul său de preocupări, să valorifice rezultatele cercetărilor specifice (particulare) ale acestora asupra unor aspecte ale fenomenului şi procesului educativ, dar să le şi furnizeze noi probleme pentru reflecţie şi pentru investigaţia ştiinţifică.

Şi, pentru că învăţătorii şi profesorii operează îndeosebi cu ansamblul de concepte, principii, metode şi tehnici ce constituie obiectul de preocupare al pedagogiei şcolare, vom încheia menţionând că, de fapt, ea cuprinde trei mari domenii: teoria educaţiei, teoria procesului de învăţământ sau didactica şi managementul sistemului şi al instituţiilor de învăţământ. Problemele caracteristice fiecăruia dintre domeniile pe care le atribuim pedagogiei şcolare vor fi prezentate esenţializat în capitolele următoare, lăsând celor interesaţi posibilitatea de a-şi completa cunoştinţele cu lecturi suplimentare, în măsura în care activitatea lor le va solicita acest lucru.

Această opţiune nu contrazice noua structură a pedagogiei adoptată de planul-cadru de învăţământ pentru departamentele de pregătire a personalului didactic (Fundamentele pedagogiei; Teoria şi metodologia curriculum-ului; Teoria şi metodologia instruirii şi Teoria şi metodologia evaluării) „tradiţionala" didactică abordează şi problemele specifice curriculum-ului, instruirea şi evaluarea (15).

PROBLEME DE REFLECȚIE ȘI SARCINI PENTRU MUNCA INDEPENDENTĂ

- Ce considerați că s-ar putea întreprinde (în plan politic și economic, în domeniul învățământului și al culturii, în mass-media etc.) pentru ca societatea în ansamblul ei să devină educativă? Schițați un posibil program de acțiune.
- Faceți un „inventar" al marilor probleme ale lumii în care trăim și încercați să găsiți locul educației în soluționarea (sau măcar ameliorarea) acestora.
- Pe baza bibliografiei recomandate și a unui criteriu ales (stabilit) de dumneavoastră, constituiți un tablou al științelor educației care să unifice opiniile autorilor studiați. Argumentați această alcătuire (clasificare).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Ministerul Educației și Învățământului, Institutul de Cercetări Pedagogice și Psihologice, *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
2. Nicola, Ioan, *Tratat de Pedagogie Școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
3. Nicola, Ioan, *Pedagogie Școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
4. *Perspectives et taches du developpement de l'education en Europe a l'aube d'un nouveau milenaire*, Paris, UNESCO, 21-27 sept. 1988, în „Educație - Învățământ", Fasc. I-II/1990, Învățământul în alte țări, Ministerul Învățământului, Oficiul de Informare Documentară pentru Învățământ, București, p. 22-36.
5. Delors, Jaques (coord.) *Comoara Lăuntrică*, Editura Polirom, Iași, 2000.
6. Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996.
7. C.E.C.D. Documents, *The Curriculum Redefinieed: Schooling for the 21st century*, Paris, 1994.
8. Văideanu, George, *Educația de frontieră dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988.
9. Văideanu George, *UNESCO-50, Educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
10. Planchard, Emile, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
11. Mialaret, Gaston, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
12. Planchard, Emile, *Pedagogie școlară contemporană*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.

13. Bârsănescu, Ştefan, *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976.
14. Bîrzea, Cezar, *Arta şi ştiinţa educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.
15. O.M.Ed.C. nr. 4243/12.06.2005, Anexa 1.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 2

CONSTITUIREA PEDAGOGIEI CA ŞTIINŢĂ

2.1. Statutul epistemologic al pedagogiei
2.2. Premisele constituirii gândirii pedagogice
2.3. Doctrinele educaţionale
2.4. Cercetarea ştiinţifică a fenomenelor educaţionale şi doctrinele pedagogiei contemporane
Probleme de reflecţie
Referinţe bibliografice

OBIECTIVE:

Studiind acest capitol veţi deveni capabili:

- să explicaţi determinările apariţiei fenomenelor şi proceselor educaţionale, precum şi reflecţia pedagogică asupra lor;
- să descrieţi intuiţii şi reflecţii pedagogice importante conţinute în texte cu caracter religios, artistic sau filosofic;
- să identificaţi idei pedagogice fundamentale în marile doctrine teologice şi filosofice;
- să descrieţi principalele doctrine ale pedagogiei clasice;
- să descrieţi principalele curente de idei, cercetări şi doctrine ale pedagogiei contemporane;
- să explicaţi specificul construirii pedagogiei ca ştiinţă şi statutul său epistemologic actual.

2.1. STATUTUL EPISTEMOLOGIC AL PEDAGOGIEI

2.1.1. PEDAGOGIA – ÎNTRE METAFIZICĂ ŞI EMPIRISM

Istoricii ştiinţei consideră, de obicei, că orice ştiinţă se constituie relativ lent, parcurgând 3-4 faze.

BCU IAŞI / FILIALA UNIVERSITY LIBRARY

Faza preştiinţifică se caracterizează prin faptul că fenomenelor care impresionează sau uimesc li se dau explicaţii mitico-religioase, fiind însoţite de practici magice şi de condiţia că fenomenele respective pot fi supuse voinţei omului prin tehnici artificiale, mai mult sau mai puţin fanteziste. În *faza metafizică* acestea din urmă dispar pe fondul încercărilor de a explica în mod raţional şi abstract fenomenele respective. *Faza empirică* debutează odată cu renunţarea la explicaţiile religioase şi metafizice şi adaptarea unor metode de culegere şi colecţionare a faptelor concrete cărora nu li se pot însă formula explicaţii cauzale şi legităţi generale. Abia în *faza teoretică* ştiinţele ating maturitatea: faptele culese empiric sunt supuse interpretărilor logico-matematice care permit formularea de legităţi şi exprimarea de predicţii.

Ştiinţele naturii, precum fizica sau chimia, au parcurs aceste faze începând cu preistoria (faza preştiinţifică), continuând cu Antichitatea şi Evul mediu (faza metafizică), cunoscând un salt spectaculos în Renaştere (faza empirică), pentru a atinge maturitatea în Secolul Luminilor.

Ştiinţele omului – între care şi pedagogia – nu au atins maturitatea teoretică de tip logico-matematic şi nici nu se poate sconta, în viitorul apropiat, pe un atare succes. Este chiar posibil ca interpretarea logico-matematică a fenomenelor educaţionale să nu fie calea spre constituirea unei pedagogii autentic ştiinţifice. Ştiinţele omului, aşa cum au arătat Dilthey, Husserl şi Heidegger, ar trebui să se preocupe nu atât de formularea unor legităţii riguroase, cât de căutarea unor sensuri şi semnificaţii ale existenţei umane menite a-l ajuta pe om să-şi depăşească condiţia aparte în lumea viului. Omul este singura fiinţă conştientă de sine şi de condiţia sa tragică (este singura fiinţă care are conştiinţa morţii).

2.1.2. PEDAGOGIA PERENNIS ŞI PEDAGOGIA TEMPORALIS

Actualmente, pedagogia poate fi considerată o ştiinţă aflată în faza empirică. Achiziţiile sale ştiinţifice s-au realizat pe două căi. De-a lungul mileniilor, experienţa educativă a decantat o serie de idei şi practici cu valoare incontestabilă (pedagogia perennis); acestora li s-au adăugat, începând din secolul al XIX-lea, rezultate ale cercetărilor bazate pe metode împrumutate din ştiinţele naturii, precum observaţia şi experimentul (pedagogia temporalis).

Numeroasele teorii pedagogice nu au caracteristicile celor din ştiinţele naturii, ele rămân, ca şi doctrinele pedagogice (eminamente metafizice sau teologice), cel mai adesea, ireconciliabile. Încă nu s-a constituit o ştiinţă unică a educaţiei, capabilă să-şi integreze coerent şi cumulativ achiziţiile noi realizate prin investigaţii sistematice. Nu există o pedagogie – ci pedagogii – care nu au în comun decât o parte mai mult sau mai puţin însemnată de valori ale pedagogiei perennis.

2.1.3. EDUCAȚIA ȘI PAIDEIA

Decantarea și cristalizarea gândirii pedagogice au depins direct de devenirea educației de-a lungul proceselor de umanizare și civilizare a omului. Toate acestea s-au realizat prin acumularea, tezaurizarea și transmiterea culturii. Interdependența dintre educație, cultură și civilizație este atât de strânsă încât studiul lor separat este întotdeauna artificial. Tot astfel, urmărirea modului de constituire a pedagogiei ca știință fără a lua în seamă fenomenele educaționale care au generat-o, rămâne parțială. Acesta era înțelesul complet al conceptului elin de *paideia*.

În cele ce urmează vom stărui numai asupra aspectelor majore care au dus la constituirea și dezvoltarea gândirii pedagogice, ca meditație *paideutică*.

2.2. PREMISELE CONSTITUIRII GÂNDIRII PEDAGOGICE

Condiția fundamentală a apariției gândirii pedagogice a constituit-o existența educației ca practică socioumană. Geneza educației a fost condiționată însă, ca însăși, de existența conștiinței de sine la o specie de animale. Aceasta a fost achiziționată în urmă cu aproximativ un milion de ani de mai multe specii. Hominizarea a implicat o luptă pentru supraviețuire din care a ieșit victorioasă a singură specie: homo sapiens. Abia această specie a descoperit necesitatea conviețuirii. Din acel moment s-a adăugat *memoriei genetice* a speciei și celei *psihologice* individuale, *memoria culturală* a umanității. Dar toate acestea sunt rezultatul unei îndelungi evoluții. Educația nu este o practică omenească oarecare, ci un fenomen cu dimensiuni cosmice.

2.2.1. ENTROPIE ȘI NEGENTROPIE

După aprecierile cosmologilor, Universul a apărut în urmă cu aproximativ 20 de miliarde de ani (vârsta „luminii-fosile" recepționată de radiotelescoapele de la Palomar și apreciată ca provenind de la „big-bang", „Marea Explozie Inițială"). Din acel moment a început deprecierea termică a Universului aflat în expansiune. Universul a început să fie dominat de „cel de-al doilea principiu al termodinamicii": legea entropiei (sau a dezorganizării crescânde).

În urmă cu aproximativ 5 miliarde de ani, în mărunta galaxie Calea Lactee, într-un sistem solar periferic, a apărut o planetă de dimeniuni mici – Terra. După o evoluție fizico-chimică de aproximativ 4 miliarde de ani, pe Terra a apărut prima celulă vie: Protobiontul (sau Eobiontul). Biogeneza este încă un fapt misterios și paradoxal. Esența viului o constituie organizarea. Legea organizării, care guvernează viul, se opune însă legii entropiei. Viața neagă disiparea structurală într-un Univers dominat în mod fundamental de legea dezorganizării. De aceea, din punct de vedere cosmologic, ea rămâne o realitate bizară pe care cunoștințele științifice actuale încă nu o pot explica satisfăcător.

2.2.2. EVOLUȚIA VIULUI ȘI OMULUI

Evoluția viului pare a fi fost dominată de o legitate la fel de „oarbă" ca și entropia: tendința Protobiontului de a se perpetua, de a rezista presiunilor dezorganizatoare ale mediului ostil în care a fost damnat să existe. Este probabil că această confruntare se va sfârși cu dispariția viului, dacă este adevărată ipoteza că însăși existența Universului se va încheia într-un viitor îndepărtat cu „moartea sa termică".

Speciile care s-au perindat și se perindă încă pe Terra pot fi considerate „strategii de luptă pentru supraviețuire" ale Protobiontului. Ele sunt „adaptări" la schimbările intervenite în mediul ostil neviu. Specia homo sapiens nu este decât una dintre aceste strategii ale strămoșului comun al tuturor viețuitoarelor datorită universalității codului genetic bazat pe triplete de nucleotide și dovedește că toate ființele de pe Terra – de la protozoare și până la om – provin dintr-un ancestor unic. Nu este „cea mai bine adaptată" specie la ostilitatea mediului fizic și cosmic. Antropogeneza a debutat în urmă cu aproximativ două milioane de ani. Homo sapiens recens nu și-a făcut simțită imperioasa prezență decât de 40 de milenii. Numeroase specii terestre și acvatice există pe Terra de mai multe milioane de ani. Dar omul actual a reușit să depășească condiționarea biologică și să-și constituie un univers propriu, noetic, alcătuit din valori prin care poate transcende dimensiunile strictei supraviețuiri. Rezultatul concret al acestei evadări din condiția biologică îl constituie cultura – pe care oamenii au reușit să o realizeze prin capacitatea de creație și să o tezaurizeze cu ajutorul educației.

2.2.3. MEMORIE GENETICĂ, MEMORIE PSIHOLOGICĂ ȘI MEMORIE CULTURALĂ

Toate viețuitoarele dispun de un fond ereditar comun, diferențiat pe specii, de care beneficiază încă de la naștere toți membrii acestora. Este memoria genetică. Transmiterea ei din generație în generație se realizează prin mecanismul ereditar fără efort individual. Memoria genetică asigură, între altele, un set limitat de capacități de a reacționa adaptativ la un set de presiuni dezorganizatoare exterioare. Prototipul acestor capacități îl constituie instinctul. El este înnăscut și predeterminat. Indivizii nu-și pot ameliora sau mări numărul de instincte în timpul vieții individuale. Orice schimbare de mediu poate surprinde „nepregătite" speciile din punctul de vedere al instinctului. De aceea, viul a evoluat în vederea „găsirii" unei posibilități de a achiziționa capacități adaptative în timpul vieții individuale în funcție de eventualele schimbări, de mediul cu care se va confrunta. În acest fel s-a constituit memoria psihologică.

Prototipul achizițiilor psihologice îl constituie reflexul care la om a luat o formă evoluată, favorizată de gândire: raționamentul. Memoria psihologică individuală nu se transmite ereditar. Specia nu tezaurizează genetic „cuceririle" fie-

căruia dintre membrii săi. Majoritatea speciilor animale au rămas în această situație. Nici omul nu a putut să spargă granița dintre memoria genetică și memoria psihică. A reușit însă să escaladeze acest zid impenetrabil constituind memoria culturală a speciei umane. Acest lucru a fost posibil datorită apariției conștiinței de sine, a gândirii creatoare și a educației. Primele două au permis speciei homo să creeze cultura și să înțeleagă utilitatea educației, aceasta din urmă i-a permis să se tezaurizeze și să transmită din generație în generație achizițiile culturale. Omul a devenit, astfel, *zoon paideutikon* („animal educabil") și *zoon politikon* („animal politic", „cetățean", slujitor al *polis*-ului).

2.2.4. GENEZA CONȘTIINȚEI DE SINE

Conștiința de sine a fost, probabil, o cucerire lentă, realizată de paleantropi în urmă cu 500 000 – 1 000 000 de ani; este posibil ca ea să fi debutat cu decizia de schimbare a modului de hrănire. Antropoidele din pleistocen au fost nevoite să găsească o hrană mai bogată în proteine decât fructele și rădăcinile cu care se hrăneau strămoșii; decizia de a ucide l-a trasformat pe arhantrop nu numai în vânător, ci și în canibal. Homo necans („omul ucigaș") nu constituie o origine prea nobilă pentru noi.

Conștiința morții (și implicit, reprezentarea posibilității propriei perisabilități) a fost însă o cucerire a strămoșilor canibali (în special infantofagi și gerontofagi). Este posibil ca tocmai consumul de creier să-l fi transformat rapid pe arheantrop în paleantrop conștient de sine. Conștiința morții a schimbat radical condiția umană. Omul a devenit cea mai tragică dintre ființele terestre – singura care are conștiința morții. Dar astfel s-a transformat demnitatea omului și a început uluitoarea sa aventură care l-a smuls din animalitate și l-a azvârlit în universul axiologic. Perseverăm în a trăi, deși ne cunoștem finalul fatal tocmai din perspectiva unor valori pe care moartea nu le poate anula.

2.2.5. GENEZA EDUCAȚIEI

Originile educației sunt sociale, dar condiționate biologic. Este foarte posibil ca instinctul matern să fi fost cucerit de primii descendenți ai amfibiilor. El nu există la pești și la reptilele din era mezozoică. Este însă evident la păsări și la mamiferele apărute la începutul celei de-a treia ere. La semeni și, în primul rând, la pitecomorfe și antropomorfe instinctul matern s-a dezvoltat continuu. Exemplarul feminin fosil de homo habilis descoperit în anul 1974 în Afar, lângă golful Aden, supranumit „Lucy" a fost surprins de un cataclism în timp ce alăpta, strângând cu gingășie în brațe un pui. Educația este însă, prin definiție, un proces conștient. Formele primitive de protoeducație nu puteau apărea decât odată cu geneza conștiinței de sine. Primele preocupări materne au apărut la arheantropi și s-au consolidat la paleantropi în urmă cu 500 de milenii.

2.2.6. SUPRAVIEȚUIRE ȘI CONVIEȚUIRE

Supraviețuirea este „visul biologic" al tuturor speciilor, inclusiv al celei umane. Condiția cinegetică a vieții în paleolitic i-a impus strămoșului primitiv însă viața în comun. Hoardele de prădători paleolitici au reprezentat matrici pentru constituirea primelor organizări sociale. Zămislirea conștiinței sociale a început în comunități primitive de vânători și canibali. Dar ea s-a cristalizat abia în societățile matriarhale din mezozoic și neolitic. Conștiința conviețuirii a fost favorizată de organizarea gentilică a societății; femeia pare a fi fost descoperitoarea agriculturii. Tot ea a impus sedentarizarea comunităților constituite pe filiația maternă – mult mai precisă decât cea paternă. Conștiința conviețuirii a impus prima mare interdicție etică din preistoria omului: cea a canibalismului. Spiritul de comunitate de neam nu a impus însă și interdicția războiului. Infanticidul a dispărut definitiv, gerontofagia chiar s-a transformat în „cult al strămoșilor" și a generat riturile funerare. Însă sacrificiile și consumul ritual de prizonieri au continuat multă vreme. Interdicția războiului nu a fost adoptată nici chiar până în zilele noastre. Conștiința comunității de rasă și mai ales cea națională este încă extrem de vie în ciuda faptului că, la sfârșitul acestui mileniu, omenirea a devenit, datorită progresului mass-media, un „sat planetar".

2.2.7. INTERDICȚIA INCESTULUI

Această mare cucerire etică a fost realizată la sfârșitul neoliticului. După era canibală a paleantropilor, a apus și epoca de promiscuitate mezolitică. Din acel moment se poate considera că omul s-a desprins complet de animalitate. Conștiința etică era atât de puternică în ultimul mileniu al erei prechristice, încât tragedia lui Oedip a avut un răsunet cutremurător în Grecia arhaică. Atât interdicția canibalismului, cât și interdicția incestului au fost impuse pe calea educației. Strict biologic, masculul uman este și astăzi poliginic, iar femela poliandrică. De-a lungul preistoriei și istoriei nu a intervenit nici o modificare genetică în apetitul sexual al omului. El a fost însă schimbat, în mod radical, pe cale educativă. Valorile etice sunt primele care au populat universul axiologic al umanității.

2.2.8. NEVOIA DE PROTECȚIE DIVINĂ

După unii paleoantropologi, verticalizarea unor specii pitecomorfe a determinat nu numai lărgirea câmpului lor perceptiv; s-a creat însă, încrucișând axa orizontală (stânga-dreapta), și „axa sus-jos" care a structurat ulterior însuși câmpul conștiinței umane. Verticala „sus-jos" susține în conștiință opoziția dintre „teluric" și „uranian", dintre universul uman și pantheon. Ultimul a fost populat cu entități supraumane menite a proteja realitățile telurice și omul ca atare, sfârșit de conștiința morții.

Spațiul sacru celest a fost acaparat mai întâi de divinitățile cinegetice. Multă vreme vânătorul paleolitic s-a asimilat pe sine cu animalele. Conștiința sângelui vărsat era echivalentă cu aceea a culpei și urmată de regrete și autoflagelări. Este un proces de retroacție (feed-back) psihologică. Conștiința vinovăției pentru neiertarea semenului va fi fost, poate, și mai terorizantă.

Zeii cinegetici au îndeplinit se pare, inițial, doar funcții magice: erau invocați pentru a facilita reușita la vânătoare. Ulterior ei au fost învestiți și cu misiune eshatologică, putând judeca păcatele inamicilor și erorile personale. Mai târziu, căințele pentru fapte proprii reprobabile (infanticidul și gerontocidul urmate de antropofagie, de exemplu) au suscitat nevoia de zeități soteriologice. Invocarea și convingerea zeilor blânzi, mântuitori, a dat naștere la numeroase rituri: de la cele de inițiere în practicile cinegetice și prădătoare până la cele sacrificiale sau funerare. Toate acestea au impus paleoantropului practici educative complicate, adesea de un rafinament greu de bănuit. Ele s-au transformat în cutume severe care au impus obiceiuri etico-juridice de mare complexitate. Omul contemporan se conduce în viață după percepte mai elevate sub raport axiologic, dar viața sa sufletească nu depășește în complexitate frământările primitive. „Bestia de cavernă" – Omul de Neanderthal – era poate mai puțin complicat sufletește decât noi, dar Omul de Cromagnon – cel care a realizat culturile mezoliticului și, apoi, istoria simțea esențialmente ca omul mileniului al III-lea după Hristos.

Zeitățile mezolitice și neolitice au apărut datorită a cel puțin trei mutații intervenite în viața paleontropilor: descoperirea agriculturii, sedentarizarea și constituirea comunităților (gens) matriarhale. Zeitățile mezolitice sunt, de regulă, feminine. Primele locuri ale sedentarizării au fost malurile și țărmurile roditoare. Prototipul divinităților adorate în aceste locuri era Venus Steatopiga o zeitate simbolizând fecunditatea și maternitatea. Cunoaștem numele câtorva: Inanna (la sumerieni, devenită mai târziu, în vremea asiro-babilonienilor, Istar), Isis (la egipteni), Gaia sau Geea (la vechii greci) etc.

Erau divinități agricole, păstrătoare ale misterului nașterii și renașterii vieții. Simbolizau, generic, ciclul anual al vegetației. Femeia părea reprezentatul teluric al unui mister uranian. Aceasta justifica poziția ei centrală în comunitatea de agricultori sedentari. Alte simboluri însoțeau asimilarea femeii cu pământul însuși. Actul sexual simboliza aratul. Organul genital masculin simboliza plugul; înfățișat în erecție, phalus-ul sugera „stâlpul vieții", care a inspirat arhitectura colonadelor la egipteni și greci. Organul sexual feminin era „roata lumii", sugerând adesea timpul ciclic și, sub formă de mandala, împodobea arhitectural intrările în templele solare – de la cele hinduse până la cele egiptene.

Divinitățile matriarhale au intrat în declin în zorii istoriei scrise. Între ele și noile divinități războinice masculine a avut loc chiar o confruntare milenară pentru stăpânirea tronului celest. Prima epopee scrisă a umanității, realizată în Mesopotamia de către sumerieni în urmă cu cel puțin 6 milenii, descrie confruntarea dintre regele Ghilgameș din orașul-stat Uruk și zeitatea agricolă Inana. Divinitatea dragostei sumeriene, ca orice conducătoare de gintă matriarhală, încântată de minunatul bărbat muri-

tor, îşi arată iubirea. Respingerea este brutală. Mânioasă, zeiţa îl pedepseşte. Dar mitul continuă, evocând tentativa de divinizare a regelui teluric care încearcă să cucerească atributul fundamental al celor din Pantheon: nemurirea (căci zeii sunt păstrători ai tainei vieţii şi nesupuşi fundamentalei condiţii umane – cea thanatică).

Ginta matriarhală mezolitică şi neolitică a impus riturile de iniţiere în tainele căsătoriei, fecundităţii, naşterii. Simbolismul agricol al acestora nu era pragmatic, ci cosmic. Sacralizarea diverselor iniţieri matriarhale a impus obiceiuri care au determinat o educaţie de anvergură. Zeci de milenii agricultorii au trăit protejaţi de minunatele lor zeiţe ale fecundităţii care îndeplineau, în acest fel, şi o funcţie paideutică.

Abundenţa statuetelor de venusuri steatopige sugerează că o imensă perioadă preistorică umanitatea a fost dominată şi educată în acest spirit. Războinicii masculini şi-au făcut reintrarea în scenă în urmă abia cu 5-6 milenii o dată cu descoperirea metalelor şi făurirea armelor de bronz, cupru, fier. Mitologiile umanităţii păstrează însă amintirea unei „vârste de aur", feerice şi inocente. Este posibil să nu fie vorba doar de memoria unor vremuri de libertate bestială trăite de prădătorii paleolitici care migrau mereu în căutarea vânatului, ci de „renaşterea mezolitică" când, datorită agriculturii şi sedentarizării, oamenii au trăit o epocă aproape paradisiacă. Se poate formula ipoteza că în această eră de bunăstare s-au structurat primele reflecţii filosofice şi educaţionale asupra condiţiei umane. Ele au rămas consemnate într-o formă greu de descifrat: de la picturile rupestre paleolitice de la Altamira şi Lascaux sau de pe versanţii tasilieni şi până la statuetele de lut ars incizate sau „împodobite" cu pictograme.

2.2.9. SCRIEREA

Nici a altă descoperire omenească nu a contribuit mai spectaculos şi mai eficient la ruperea definitivă a omului de lumea infraumană decât scrierea. Practic, prin consemnarea scrisă a culturii, oamenii şi-au constituit al treilea tip de memorie, reuşind să-şi depăşească condiţia de fiinţe muritoare. Prin educaţie şi scriere umanitatea a cucerit imortalitatea. Primele texte scrise de oameni au o vechime de aproximativ 8 milenii. Ele au fost realizate în Mesopotamia de către un popor dispărut din istorie, sumerienii. Cu ei a început, de fapt, istoria propriu-zisă. După milenii de transmitere orală a culturii acumulate, acest popor de agricultori care a construit în ţinutul dintre Tigru şi Eufrat primele „oraşe-stat", a descoperit modalitatea cea mai definită până astăzi de tezaurizare a culturii: scrierea. Este posibil să fi fost o moştenire. La Tărtăria (România) s-au găsit tăbliţe cu inscripţii similare celor sumeriene mai vechi cu câteva milenii. Sumerienii ar fi putut fi însă un neam arian care a migrat în Mesopotamia, plecând din zona Europei Centrale în urmă cu vreo 10-11 milenii.

Scrierea cuneiformă este prima formă de scriere omenească. În oraşele-stat sumeriene Ur, Uruk, Lagas, Kiş, Larsa şi Mari, pe care arheologii le-au dezgropat în secolul al XIX-lea, au fost descoperite impresionante depozite de „tăbliţe" de lut incizate cu semne grafice cuneiforme. „Lugalii" (regii oraşelor sumeriene) au început să-şi constituie astfel de biblioteci în urmă cu 5-6 milenii. Asiro-babilonienii, primii

cuceritori semitici ai Mesopotamiei, au conservat și dezvoltat tradițiile scrisului sumerian în mileniile următoare. La Ninive (capitala imperiului asirian) și la Babilon s-au constituit sub regi celebri, precum Nabucodonosor, Tiglatpelisar, Assurbanipal sau Hammurabi, biblioteci uriașe.

Scrierea hieroglifică a apărut în Egipt, în epoca predinastică (3000 î.Hr.). Egiptenii au scris, de la început, pe papirus. Hieroglifele erau pictograme sacre (de la *hiereus* = preot). Ele au fost, cu siguranță, inventate de slujitorii templelor și ai mormintelor sfinte (celebrele piramide). Scrierea hieroglifică a evoluat mult în lunga istorie a Egiptului. Forma arhaică a reprezentat-o scrierea hieratică – specifică textelor religioase. Scrierea demotică (de la cuvântul grecesc *demos* = popor) a apărut în secolul al VII-lea î.Hr. Numărul pictogramelor demotice era mult redus (în secolul al V-lea î.Hr. se foloseau numai 260 de pictograme din care unele aveau valoare de grafeme alfabetice).

În secolul al II-lea d.Hr. a apărut scrierea coptă, care se realiza cu grafeme grecești. Scrierea ideografică elaborată de chinezi (evident, diferită de cea egipteană) s-a păstrat, cu unele modificări, până în zilele noastre.

Scrierea fonematică a fost inventată de un neam semitic, fenicienii, probabil la sfârșitul mileniului al III-lea (î.Hr.) în unul din orașele Tyr, Biblos, Sidon sau Ugarit. Alfabetul fenician pare a proveni dintr-o scriere mai veche folosită de akkadieni. Oricum, grecii au împrumutat alfabetul folosit curent și în zilele noastre de la grafemele feniciene. „Aleph" și „beth" sunt primele litere din alfabetul fenician. Prima avea și sensul de „bou", iar cea de-a doua și sensul de „casă"– ceea ce sugerează o îndepărtată origine ideografică și pictografică. Scrierea reprezintă probabil cea mai mare invenție a omului. Prin ea s-a realizat depășirea spectaculoasă a condiției biologice. Consemnându-și în scris achizițiile culturale, oamenii au reușit să pună bazele unui mod superior de memorie: cea culturală. Similară ca eficacitate celei genetice, memoria culturală prezintă și avantajul de a putea fi sporită permanent, nelimitat. În acest fel oamenii și-au putut împlini aspirația lor cea mai profundă: evitarea morții individuale. Imortalitatea spirituală obținută prin tezaurizarea culturii l-a făcut pe om asemănător ființelor perfecte imaginate de el: zeii. Prin intermediul paideiei, *humanus* („cel care vine din humă și se reîntoarce în humă") devine ființă uraniană (*anthropos*), adică *zoon theon* („animal divin").

2.2.10. IDEALURILE EDUCAȚIONALE

Primele cristalizări „teoretice" cu intenție pedagogică pot fi considerate idealurile educaționale. Paleoantropologia nu a putut furniza date clare cu privire la existența unor preocupări de acest fel la omul preistoric. Este însă ușor de presupus existența unor reprezentări cu privire la necesitatea transmiterii culturii din generație în generație.

Primele reprezentări pedagogice au origine mistică. Este ușor de presupus că vânătorul paleantrop nu atribuia zeităților sale doar funcție eshatologico-soteriologică!

„Marele Vânător" sau „Stăpânul Animalelor" reprezentat în picturile rupestre proteja şi judeca; dar, în acelaşi timp, prin calitatea de muritor, provoca. Paleantropul năzuia în taină să-şi schimbe condiţia telurică, de muritor, cu una uraniană sau solară de nemuritor. Oricum, esenţa tuturor idealurilor educaţionale – perfecţiunea şi imortalitatea – s-a zămislit în sufletul primelor fiinţe conştiente de condiţia lor thanatică. Riturile funerare şi cultul strămoşilor practicate de abbevillieni, acheuleieni şi lavalloisieni atestă corectitudinea acestei supoziţii.

Studiul culturii musteriene (100 000 – 40 000 î.Hr.), răspândită de la Atlantic şi până în Abhazia, sugerează că în paleoliticul mijlociu dorinţa neanderthalienilor de a cuceri nemurirea a acceptat un compromis: postumitatea. Cultul strămoşilor s-a clădit pe credinţă în nemurirea sufletului. Vreme de milenii, copiii de vânători paleantropi au fost educaţi în această credinţă a stămoşilor încă vii – eroi şi semizei – modele de curaj cinegetic, de forţă fizică şi poate de păstrători ai culturilor hoardei.

Mezoliticul a determinat declinul acestor zeităţi masculine. Riturile de iniţiere în taina căsătoriei, a naşterii şi a fecundităţii erau determinate de idealuri educaţionale feminine. Modelul matern – asimilat cu însuşi pământul roditor şi protector – a hipnotizat practica educativă a celor care au trăit din agricultură în urmă cu 20 000 de ani î.Hr. Cinci milenii de dominare a divinităţilor venusiene au imprimat o puternică amprentă soteriologică la nivelul idealurilor educaţionale. Semnificaţia profundă a acestor noi imagini ale perfecţiunii era „pământul protector". Dincolo de aspectele strict economice, „aşezarea" pe un anumit teritoriu a fost conotată mistic. „Locul naşterii" era un teritoriu sacru, protejat de Zeiţa Mamă. Educaţia patriotică – care obliga la apărarea teritoriului sacru – a apărut în urmă cu 12 milenii.

Idealul patriotic nu provine, cum se crede de obicei, din educaţia milenară instituită în zorii istoriei de năvălitorii lui Septentrion în Mesopotamia sau Peninsula Egeică. Idealurile educaţionale personificate de „Marele Războinic" au fost impuse mai întâi în Sumer de către asiro-babilonieni; ele s-au răspândit însă în întreaga lume antică prin cuceritorii dotaţi cu arme metalice.

O vreme, divinităţile agricole s-au confruntat cu noile divinităţi masculine. Varianta sumeriană a *Epopeii lui Ghilgameş* – cea mai veche – redă extrem de plastic modul în care un muritor – regele din Uruk – încearcă să cucerească atributul nemuririi divine posedat de Inana, stăpâna pantheonului tradiţional. În lumea homerică divinităţile matriarhale şi cele războinice nu s-au separat. Idealul educaţional al Greciei arhaice care le domina pe toate celelalte era cel herculean. Pământenii care reuşesc să cucerească nemurirea prin forţă, izbândind în diferite încercări supraomeneşti („muncile lui Hercules") sugerează cu claritate că aspiraţiile spre perfecţiune ale civilizaţiei greceşti aveau, sorginte mitico-mistică. Ele aveau însă o evidentă orientare pedagogică şi umanistă ca în cazul idealului prometeic. Egiptenii încercau să-şi asigure nemurirea nu prin practici pedagogice, ci prin metode medicale, precum arta îmbălsămării şi a sarcofagului. Nemurirea şi perfecţiunea la care visau vechii greci – ca şi vechii hinduşi – era de natură spirituală, nu fiziologică (ca la egipteni).

Idealul educaţional al „Marelui Războinic" s-a păstrat în forma sa iniţială, în Peninsula Egeică, numai la spartani. În Athena democratică, începând cu „se-

colul de aur" al lui Pericle, idealul homeric al forței fizice și cel etic reprezentat de Prometeu s-au sintetizat într-un model etico-estetico-civic: *kalokagathon* – „omul frumos și virtuos". După condamnarea și moartea simbolică a lui Socrate (399 î.Hr.) s-a accentuat caracterul civic al idealului atenian. Evoluțiile ulterioare ale acestuia au fost determinate, pe de o parte, de metamorfozele societății, pe de altă parte, de încercările omului conștient de sine de a-și perfecționa conștiința și conduita pentru o conviețuire cât mai armonioasă.

Idealurile cinegetice – având ca prototip pe „Marele Vânător" – au fost determinate strict de necesitățile supraviețuirii. Idealurile matriarhale – având ca prototip o „mater" reprezentată de Venus Steatopiga – au fost determinate cu precădere de necesitățile organizării vieții sociale și conviețuirii în comunități sedentare. Idealurile imortalității având ca prototip fie eroul invincibil, fie războinicul infailibil au fost impuse abia de popoarele cuceritoare de la începuturile istoriei scrise. Organizările statale complexe – regatele, imperiile etc. – și mai ales consolidarea vieții în comunități urbane a impus idealuri moral-cetățenești foarte diverse. Toate aceste idealuri implică o dimensiune eshatologică exercitată fie de divinitățile care domină Pantheonul, precum Inana la sumerieni, Zeus la greci sau Iehova la evrei, fie de o legitate cosmologică majoră, precum Karma la vechii hinduși, Moira la greci sau Fatum la romani). Impunerea religiilor monoteiste (creștinismul, buddhismul, mahomedanismul) a conferit idealurilor educaționale și o dimensiune soteriologică. Idealul educațional cristic care s-a impus în spațiul european în „era noastră" era și este bazat pe ideea de salvare a omului de condiția sa tragică. În idealurile soteriologice se mențin toate elementele definitorii ale celorlalte idealuri educaționale, dar într-o organizare care presupune o ierarhizare axiologică. Valoarea fundamentală este divinitatea care se sacrifică pe sine pentru a mântui omul amenințat și pedepsit. Acesteia i se subordonează, pe rând, valorile supraviețuirii și imortalității, precum și valorile conviețuirii sociale.

Idealurile umaniste au apărut în Renaștere. Pretenția reprezentanților acesteia de a „reînvia" idealurile antichității grecești sunt numai în parte justificate. „L'uomo unico, l'uomo universale" al lui Pico della Mirandola constituie exemplul cel mai sugestiv de ideal educațional bazat pe supoziția posibilității autodivinizării omului prin intermediul educației pe care grecii doar o întrezăreau. Este însă vorba de o specie de ideal cristic care, chiar dacă afirmă puterea excepțională a omului asupra lui însuși, rămâne în limitele religiozității. Depășirea acestor limite va fi încercată abia în Secolul Luminilor. Idealul educațional „al omului rațional" propus de pedagogii iluminiști începând cu Jean Jacques Rousseau constituia și un mod de contestare a dogmatismului teologal.

Încrederea enormă a filosofilor, pedagogilor și oamenilor politici iluminiști în puterea educației a declanșat, de altfel, revoluția științifică din secolele al XVII-lea și al XVIII-lea care a accelerat și a modificat considerabil istoria societății omenești. Desprinderea pedagogiei de gândirea teologică și filosofică s-a realizat în acest context. Adoptarea metodelor de cercetare proprii științelor naturii, la începutul secolului al XX-lea, precum observația și experimentul, a

afectat profund „prestigiul" idealului educațional în gândirea pedagogică. Explicit sau implicit, cercetările obiectiviste din pedagogia secolului al XX-lea se nutresc cu convingerea că omul însuşi trebuie să fie propriul său ideal educațional în sensul că rostul educației trebuie să fie acela de a valorifica integral uriașul potențial de formare umană.

Începând din Renaştere, interesul statelor naționale pentru educație a impus idealuri educaționale care şi-au pus amprenta asupra trăsăturilor psiho-morale ce disting diversele popoare. „Gentleman-ul" englez, renumit pentru purtarea politicoasă, calmul englezesc şi spiritul practic, au fost zămislite în secolul al XVIII-lea în paginile operei pedagogice a lui John Locke. (Eroii shakespeareeni, bunăoară, nu erau deloc „gentlemen.") „Gentilhomme" – idealul educațional național al francezilor – a fost teoretizat încă din Renaştere de François Rabelais.

Idealurile educaționale au fost şi au rămas însă elemente esențiale ale gândirii pedagogice. Descoperirea limitelor metodelor obiectiviste în investigarea fenomenelor educaționale la sfârşitul acestui secol implică, obligatoriu, replierea gândirii pedagogice în spațiul metafizic abandonat pripit; necesitatea descoperirii unor metode mai sensibile decât cele obiectiviste, de tip hermeneutic, capabile să decripteze nu numai legități, ci şi sensuri şi semnificații paideutice presupune reconsiderarea importanței idealurilor educaționale – atât pentru teoria pedagogică, cât şi pentru practica socioeducațională.

2.2.11. PRACTICA EDUCAȚIONALĂ

Achizițiile cu valoare certă ale pedagogiei s-au realizat prin două modalități esențiale. Pe de o parte, îndelungata experiență educațională a umanității a determinat decantarea unor valori perene (poate chiar eterne) ale pedagogiei în toate laturile educației. Anumite practici educative cu obiective morale care se obişnuiesc în familia contemporană au însă origini care pot fi urmărite până în preistoria omenească. Există elemente numeroase ale pedagogiei perennis, care s-au decantat încă din şcolile de scribi ai Egiptului şi Sumerului. Cel mai vechi text pedagogic din lume, cu o vechime de peste 6 milenii, elaborat de sumerieni relatează aspecte din viața unui şcolar la aşa-numita *Casă a tăbliţelor* care reflectă un etos pedagogic şi practici educative de o tulburătoare actualitate. Universitățile din Europa mai păstrează sistemul de pregătire preluat de primele universități medievale de la şcolile eclesiastice şi episcopale din primele secole ale erei noastre. Mai multe universități americane, inspirate de antichitatea greacă, imită în forme moderne învățământul acusmatic practicat de Pithagora la Crotona, metoda maieutică a lui Socrate sau învățământul peripatetic din Lykeonul lui Aristotel. Sistemul de sancțiuni şi pedepse practicat în educația militară până de curând îşi avea originile în instruirea laconică a spartanilor şi în metodele practicate în şcolile iezuite de la Port-Royal.

Pe de altă parte, achizițiile aşa-numitei pedagogii temporalis, realizate pe bază de investigație teoretică sau cu metode obiective, au putut infirma rareori

aceste decantări seculare. Valorile pedagogiei perennis, verificate de cercetarea științifică – obiectivă sau de tip hermeneutic – ar putea constitui fundamentul unei științe unitare a educației (precum matematica sau fizica) menită să depășească numeroasele teorii pedagogice actuale care se resping reciproc prea adesea.

2.3. DOCTRINELE EDUCAȚIONALE

Dacă începuturile gândirii pedagogice pot fi regăsite în activități umane extrem de vechi, preocupările pentru constituirea unei științe a educației sunt mult mai recente. Se pot discrimina, în acest sens, cel puțin trei elemente constitutive:

– intuiții și reflecții pedagogice cuprinse în texte cu conținut mitico-mistic sau sacre;

– intuiții și reflecții pedagogice în marile doctrine filosofice sau teologice;

– doctrinele pedagogice propriu-zise.

2.3.1. INTUIȚII ȘI REFLECȚII PEDAGOGICE ÎN TEXTE SACRE ȘI SAPIENȚIALE

În mod oarecum ciudat prima scriere pedagogică din lume nu are un conținut religios sau mitic. Este vorba de amintita *Casă a tăbliței* redactată de scribii sumerieni în cuneiforme incizate pe tăblițe de lut în urmă cu aproximativ 6 milenii. Dar majoritatea intuițiilor și reflecțiilor pedagogice ale antichității timpurii și mijlocii este cuprinsă în texte cu caracter sacru-mitic sau mistic.

La vechii hinduși, *Vedele* – imnuri sacre – au servit ca manuale pentru educarea tinerilor preoți brahmani. În conținutul lor se regăsesc chiar principiile instruirii orale practicate de aceștia. Alte intuiții educative remarcabile pot fi regăsite în marile epopei hinduse *Ramayana* și *Mahabharata.* Ambele pot fi considerate ca adevărate „romane" pedagogice, întocmai ca *Iliada* și *Odiseea* care au educat grecii în epopeea arhaică. *Bhagavad-Gita* – poem central cuprins în *Mahabharata* – este un tratat extrem de precis și de complet de autoeducație yoghină de tip brahmanic menit a-l ajuta pe practicant să atingă idealurile perfecțiunii și imortalității. *Upanișadele* – interpretări „secrete" – ale *Vedelor* sunt adesea scrieri cu caracter canonic putând fi interpretate ca adevărate metodici de descriere a sensurilor profunde ale textelor tradiționale sfinte.

În mod similar au fost scrise papirusurile sapiențiale vechilor egipteni. *Învățătura lui Athon către fiul său Pepi* și *Învățăturile lui Ptah-hotep* pot fi considerate autentice tratate de educație religioasă de mase. *Cartea morților* – unul dintre principalele „texte ale piramidelor" – este un tulburător manual psihagogic, de pregătire a viitorului defunct pentru „viața de după moarte"!

În Orientul Mijlociu, textele juridice aveau și un conținut pedagogic. *Codul Lipit* și *Codul lui Hammurabi* – cele mai vechi elaborări legislative ale lumii –

aveau în spate o întreagă experiență eticoeducativă și juridică pe care au decantat-o și sintetizat-o în principii pedagogice și de drept.

„Biblia persană" – renumita *Zend Avesta* – conținea, de asemenea, nenumărate esențe și precepte cu caracter educativ. Cele cinci opere fundamentale elaborate în secolul al V-lea î.Hr. de către Kong-zi (Confucius) erau, în mare parte, educative. Mai ales *Cartea schimbărilor* – un manual de divinație – abundă de învățături cu caracter sociopedagogic. *Cartea riturilor*, pe lângă textele liturgice, enunța norme de conduită pentru toate clasele sociale care, bineînțeles, deveneau scopuri ale educației diferențiate social. Kong-zi și-a propus la practică sistemul socioeducațional, întemeind așa-zisa rugia – „școala cărturarilor"– care avea drept ideal educațional formarea lui *junzi* („omul de bine").

Cele două mari cronici nipone – *Kojiki* (*Anale despre lucruri vechi*) și *Nihonshoki* (*Cronica Japoniei*) adaugă relatărilor miticoistorice „învățături" menite a fundamenta respectul față de tradiții. Idei pedagogice vor putea fi regăsite bineînțeles în *Iliada* și *Odiseea* și în toate scrierile literare și primele opere pedagogice propriu-zise.

Vechiul testament și *Noul testament* – textele sacre ale creștinismului conțin în formă alegorică sau în mod explicit principiile fundamentale ale educației morale și religioase îmbrățișate de popoarele Europei și Americii. *Biblia* poate fi considerată o operă pedagogică esențială a umanității. Aceeași afirmație ar putea fi făcută însă și pentru textele sacre ale celorlalte mari religii – buddhismul și mahomedanismul – chiar dacă unele dintre valorile promovate de acestea nu pot fi conciliate cu viziunea creștină asupra omului și lumii.

2.3.2. IDEI PEDAGOGICE ÎN MARILE DOCTRINE TEOLOGICE

Toate marile religii și-au avut propriii hermeneuți, doctrinari și filosofi care s-au preocupat de problematica educației – adesea într-un regim teoretic de mare elevație. În cele ce urmează vom trece în revistă însă numai personalitățile care au slujit creștinismul apusean și răsăritean.

2.3.2.1. Primii doctrinari ai educației creștine pot fi considerați chiar Sfinții Apostoli – care au reușit să răspândească decisiv pe imense spații învățătura lui Isus. Nu întotdeauna aceasta s-a realizat pe calea elocinței. Apostolul IACOB, ucis în anul 44 din porunca lui Irod Agripa, a convertit numeroși palestinieni și iudei prin martiriu. Apostolul IOAN a formulat principiul toleranței în aplicarea legii mozaice păgânilor de diverse neamuri care se creștinau. Apostolul PETRU și Apostolul PAVEL au preferat misionarismul. Epistolele lor către corinteni sau către romani sunt nu numai excepționale sinteze ale învățăturii cristice, ci și subtile compoziții pedagogice menite a convinge asupra superiorității acestuia.

2.3.2.2. Același lucru se poate spune și despre Părinții Bisericii. IUSTIN MARTIRUL (100-165) nu este numai un apologet al creștinismului. Opera sa *Dialog cu Tryphon* este o pedagogie filosofică care argumentează asupra superiorității creștinismului în raport cu stoicismul și pitagoreismul. QUINTUS SEPTIMIUS FLORENS TERTULLIANUS (160-220) a respins însă cu vehemență orice dialog cu filosofia „păgână", cerând exclusivitatea credinței și a *Sfintei Scripturi* în educație. ORIGENE (185-254), fost filosof stoic, a fost însă mai îngăduitor decât Tertullian, care în tinerețe dusese o viață extrem de păcătoasă. În *Hexapla* și *Despre principii*, lucrările sale fundamentale, a fost formulată ideea că „revelația creștină" și vechiul concept elin de paideea sunt profund convergente. IERONIM (354-419), cunoscut mai ales pentru traducerea *Bibliei* în latina vulgata, era un erudit cu studii clasice remarcabile. Opera sa abundă de reflecții asupra educației. Principiile educației ascetice care au marcat învățământul religios din primul mileniu îi aparțin. AURELIUS AUGUSTINUS (354-430), cel mai ilustru dintre toți patres ecclesiae, fusese, în tinerețe, filosof păgân. S-a convertit la maturitate sub „influența mamei sale". Devenit episcop (la Hippona, Africa de Nord) și-a dedicat viața fundamentării educației creștine. *Doctrina creștină* – opera sa pedagogică fundamentală – era un manual de interpretare a *Sfintei Scripturi* pus la dispoziția profesorilor de teologie.

În *Instruirea celor neinstruiți*, Augustin a formulat principiile pedagogice pentru inițierea copiilor în conținutul *Bibliei*. *Interpretarea literală a Genezei* era un manual de hermeneutică a primei cărți biblice pentru uzul preofesorilor.

O lucrare de mare elevație a realizat CLEMENT ALEXANDRINUL. Este vorba de vestitul tratat PEDAGOGUL care a determinat, peste câteva veacuri, adoptarea acestui simbol pentru a denumi știința educației. *Pedagogul* lui Clement este Iisus, învățătorul absolut, Mântuitorul, pentru care toți oamenii sunt copiii săi.

2.3.2.3. Opera politico-pedagogică a lui ALCUIN DIN YORK (730-804) poate fi considerată un capitol însemnat al contribuției bisericii creștine la cristalizarea gândirii și acțiunii educaționale. Încoronat împărat al romanilor de către papă în anul 800, Carol cel Mare a simțit nevoia de a-și asigura unitatea uriașului imperiu care acoperea teritoriul Franței, Germaniei și Italiei de astăzi. L-au ajutat pedagogii. Mai întâi, Venerabilul Bede l-a ajutat să înțeleagă rostul școlii în instruirea personalului administrativ și ridicarea nivelului de cultură al clerului. Apoi, un alt englez din York, ALCUIN a reușit să realizeze un întreg sistem educativ și o legislație școlară pentru imperiul carolingian. Alcuin a enunțat principiile educației medievale și a realizat primele „programe de instruire pentru barbari" care au declanșat așa-zisa „renaștere carolingiană". Alcuin, „întâiul ministru al învățământului din istorie", poate fi considerat și primul pedagog care a intuit valoarea politico-economică a investiției în om. De altfel, opera sa practică a declanșat, mai târziu, apariția universităților și expansiunea învățământului eclesiastic.

2.3.2.4. TOMA D'AQUINO (1225-1274), considerat adesea cel mai mare teolog al Bisericii Apusene, nu a realizat numai o operă filosofică extrem de complexă şi subtilă. În *Summa theologiae* – lucrarea sa fundamentală – este cuprinsă o teorie originală a cunoaşterii care fundamentează o teorie a educaţiei intelectuale extrem de îndrăzneaţă. Este suficient să menţionăm faptul că Sf. Toma d'Aquino a susţinut necesitatea instruirii active şi posibilitatea învăţării prin descoperire pentru a ne da seama de polivalenţa geniului său.

2.3.2.5. În opera lui Toma d'Aquino se „simte" deja curentul de idei care va duce în veacurile următoare nu numai la ceea ce s-a numit Renaşterea culturală a Europei, dar şi la ieşirea şcolii de sub tutela bisericii. Mişcările religioase care au însoţit şi urmat Renaşterea nu au exclus preocupările pedagogice ale teologilor apuseni. Mişcarea antipapală a protestanţilor a început în Boemia când Jan Hus (1369-1415) şi discipolii săi au tradus *Biblia* în limba lor naţională. Ulterior, Martin Luther, un călugăr augustinian din Wittenberg (Germania) a dat acestui gest de revoltă sensul unei mişcări ample – Reforma. În mod similar a procedat în Elveţia Jean Calvin. Luteranii şi calvinii au acordat însă o importanţă aparte şcolilor menite a pregăti pe monarhii noii orientări. În lucrările de istorie a religiei protestante se vorbeşte chiar de „precursori ai libertăţii". Călugărul Girolamo Savonarolla (1452-1498), care predica în plină Renaştere la Florenţa reîntoarcerea Bisericii la spiritul „creştinismului pur" al *Noului Testament,* este revendicat ca un „martir al Reformei" şi un „educator-vizionar" al adevăratei credinţe.

Luther a fost nu numai un „teolog revoltat", ci şi un remarcabil socio-pedagog. Etica socială propusă de el ca echilibru între Lege şi Evanghelie fundamenta o teorie a educaţiei care postula familia, biserica şi şcoala ca fundamente ale vieţii creştine. Reformele lutherane în învăţământ au dus la abandonarea spiritului scolastic în învăţământul occidental.

2.3.2.6. Biserica Creştină Răsăriteană şi-a adus şi ea contribuţia la cristalizarea gândirii pedagogice. IOAN CRISOSTOMUS (347-407), contemporanul Sfântului Augustin, cu o biografie similară acestuia, a scris predici menite a corija educaţia morală, care conţin o rafinată teorie a educaţiei simple bazată pe imitarea conduitei lui Cristos.

TEODOR EXEGETUL (350-428), supranumit „prinţul exigenţelor", a scris câteva manuale de decriptare şi interpretare alegorică a textelor, uzitând de o metodă hermeneutică deosebită care ar putea probabil să fie revalorificată astăzi. EUSEBIU DIN CEZAREEA (265-339), cunoscut mai ales ca istoric al bisericii a fost înainte de toate educator. *Istoria eclesiastică*, *Viaţa lui Constantin* şi *Cronica* au fost scrise pe baza documentării extrem de riguroase pe care i-a permis-o accesul la biblioteca bogată din Cezareea. Dar Eusebiu urmărea, dincolo de adevărul istoric, să producă opere cu caracter educativ, precum altă dată Plutarh.

Epoca de aur a literaturii creştine (325-461) mai cuprinde şi alţi mari teologi şi scriitori răsăriteni cu preocupări educaţionale. În scrierile dogmatice ale lui CIRIL DIN ALEXANDRIA (370-444) apar adesea reflecţii educative. *Despre suflet*, lucrarea

pierdută a lui EUSTAȚIU DIN ANTIOHIA (cca 250-330), pare a nu fi fost o simplă replică dată ereziei ariene, ci o încercare de psihagogie creștină. Numeroase „scrieri practice" ale lui VASILE CEL MARE (330-379) au un și mai pregnant caracter pedagogic. Culegerea intitulată *Reguli de viață*, ca și catehismul *Instituția monarhică* sunt manuale de autoeducație întemeiate pe principii creștine. Opusculul intitulat *Către tineri* se adresează direct celor care se formează îndemnându-i să citească „scrieri păgâne" pentru a putea apoi să înțeleagă mai bine *Sfânta Scriptură*. *Orațiunile funebre* scrise de GRIGORIE DIN NAZIANZ (329-390), dar mai ales operele sale lirice – *Poemata Theologica* și *Poemata Historica* – sunt determinate de obiectivele educației morale creștine, fiind autentice scrieri pedagogice. Scrierile antropologice și eshatologice ale lui GRIGORIE DIN NISA (335-394) nu puteau ocoli problematica formării tineretului. *De Virginitate* este o epistolă dedicată educației virtuoase care postulează „fecioria" ca principiu absolut al moralității. *Ad Harmonium* și *Ad Olympium* enunță principiile autoeducației pentru perfecțiune.

În ciclurile de imnuri ale lui EFREM SIRUL (306-373) – de la cele parenetice la cele de pocăință – regăsim permanent străduința autorului de a-l transforma pe Isus într-un model extrem de viu pe care îl pot urma toți cei care apucă pe calea vieții.

2.3.3. IDEI PEDAGOGICE ÎN MARILE SISTEME FILOSOFICE

Teza lui G.W.F. Hegel conform căreia filosofia nu s-a putut naște la „popoarele orientale", întrucât gândirea lor nu s-a putut „ridica" la „abstracția conceptului" este fără îndoială eronată. Nici vechii hinduși și nici vechii chinezi nu au rămas „prizonierii reprezentării". Dimpotrivă, au dezvoltat sisteme filosofice de mare elevație – unele dintre ele fiind, poate, chiar superioare celor europene. Pentru ilustrarea ideii cuprinse în subtitlul de mai sus ne mărginim totuși la curentele și doctrinele filosofice europene.

2.3.3.1. Filosofia greacă s-a zămislit cu circa șase veacuri înainte de Hristos fără a avea conștiința că este „filosofie". Gruparea din Milet, din jurul lui Thales cuprindea matematicieni, astronomi, geometri, însă numai unii – în frunte cu Thales însuși – s-au aventurat în a-și atribui numele de *sophoi* (înțelepți) și a pretinde că sunt atotștiutori. Thales pare a fi fost nu numai cel mai vechi *sophos* al elinilor; el este acela care a înțeles rostul educației, considerând-o „a doua natură a omului". Dar nu doar milesienii au acceptat acest gând. Școala eleată – în frunte cu Zenon din Elea – și școala apuseană ei, cea condusă de Heraclit Efesianul, se aflau în dezacord cu multe probleme. Totuși, împărtășeau împreună respectul față de *paideia* pe care o considerau a juca, în cazul omului, același rol pe care Logosul îl avusese față de Haosul inițial. „Fecundarea" Haosului de către Verb (Logos) avusese drept urmare transformarea lui în Kosmos, adică în Ordine. Paideia, credeau vechii elini, pune ordine în firea omului, conferindu-i adevărata umanitate.

Cel care a pus capăt ambiției vechilor elini de a atinge desăvârșirea înțelepciunii a fost SOCRATE (470-399). A fost fără îndoială un educator genial. El a atras atenția școlilor de pretinși *sophoi*, că pot pretinde, cel mult, doar să devină *philosophoi*, adică

iubitori de înțelepciune. Nu a scris nimic – dar dialogurile pe care le-a angajat în agora ateniană cu majoritatea reprezentanților de școli au produs o impresie adâncă. Dialogul socratic se baza pe o metodă educativă ingenioasă: maieutica. Socrate își „moșea" efectiv interlocutorii, determinându-i să descopere adevărul. Despre el declara: „Știu că nu știu nimic". Făcea acest lucru cu intenția de a sublinia importanța metodei filosofice. Îi îndemna pe toți ca înainte de a se preocupa de cunoașterea *physis*-ului (a naturii exterioare) să se preocupe de cunoașterea propriei naturi. Repeta adesea îndemnul Oracolului din Delphi: *Gnothi seauton!* (cunoaște-te pe tine însuți!). Chiar și moartea și-a transformat-o în procedeu maieutic. Condamnat la moarte pe nedrept a preferat-o pe aceasta siluirii adevărului; a acceptat să se sinucidă decât să-și renege un principiu. A impus, în acest fel, cetățenilor cel puțin două valori: Adevărul și Demnitatea. Decizia areopagului a fost curând regretată. Atenienii s-au trezit la o altă conștiință. Hegel considera moartea lui Socrate ca fiind chiar momentul nașterii filosofiei. „Soarele se ivește la Răsărit, dar Gândul răsare la Apus", remarca filosoful german din Secolul Luminilor. Într-adevăr, cel puțin pentru istoria culturii europene, gestul lui Socrate are semnificație crucială, neputând fi asemănat decât cu moartea și resurecția lui Isus. S-ar putea spune că abia prin Socrate, Paideea a fost sădită în mintea europenilor.

PLATON (427-347 î.Hr.), discipolul lui Socrate, și-a arătat respectul față de maestru transformându-l în personajul central al tuturor dialogurilor sale. Desigur, Socrate platonicul este altul decât Socrate cel real. Doar *Apologia* pare a-l reda pe Socrate cel adevărat. În restul operei, Platon își expune propria doctrină. Este primul mare filosof care se dedică direct și amplu problematicii pedagogice. În *Hippias Minor* tratează despre minciună. În *Alcibiade* studiază „firea omului". În *Charmides,* Socrate platonicul dialoghează despre înțelepciune. Și toate aceste teme sunt abordate și dintr-o perspectivă pedagogică. În *Politeia* (Republica) și *Legile,* el studiază nemijlocit educația – privită ca proces social și bineînțeles, politico-juridic. În *Protagoras,* se concentrează asupra educației morale. În *Laches* aprofundează acest studiu aplecându-se asupra virtuții curajului, iar în *Lysis*, asupra prieteniei. În *Phaidon,* Socrate își lămurește partenerii despre problemele nemuririi sufletului. În fine, în *Banchetul*, se oprește asupra iubirii. În opera lui Platon aflăm, așadar, Paideea în acțiune, exercitându-se direct asupra oamenilor pentru a-i „renaște" și a le conferi dimensiuni axiologice pe care natura umană nu le conține în ea însăși.

ARISTOTEL (384-322 î.Hr.) – cel mai ilustru dintre elevii lui Platon – este autorul altui gest cu semnificație filosofică și paideutică majoră. Renumitul „paricid aristotelic" a presupus abandonarea filosofiei platonice pentru alegerea unui drum nou. „Drag mi-e Platon, dar mai drag mi-e Adevărul"– ar fi spus discipolul din Stagira într-o zi când a părăsit definitiv Academia lui Platon. Într-adevăr, Aristotel a deschis un drum nou: cercetarea științifică, bazată pe observarea directă a naturii. Toate operele aristotelice se bazează pe acest mod de a gândi. Nu numai atunci când scrie tratate precum *Fizica* sau *Meteorologia*, ci și atunci când elaborează *Poetica* sau *Metafizica*. Ba chiar și când scrie *Etica Nicomahică* sau *Despre suflet*. Este probabil ca și tratatul *Despre educație* să fi fost scris în același mod care ar fi devansat cu două

mii de ani pătrunderea metodelor obiective în științele educației. Din păcate, această operă aristotelică s-a pierdut. În cunoașterea ideilor sale pedagogice ne inspirăm din referințele pe care le face la educație în *Politica*. Fie însă și numai una dintre idei, aceea că „educația trebuie să urmeze mersul firii", sugerează că Aristotel anticipa revoluția pedagogică inaugurată de Rousseau în secolul al XVIII-lea.

Școlile socratice care au urmat îndemnul oracolului din Delphi au descoperit marile soluții etice ale europenilor. Cirenaicii, în frunte cu Aristip, au teoretizat doctrina hedonică; cinicii, în frunte cu Diogene din Sinope și Aristene au dezvoltat etica „ponosului", care nu-i altceva decât numele elin al „luptei pentru supraviețuire"; stoicii, în frunte cu Zenon din Kition și Crisippos au descoperit „etica virtuții, a răbdării și a stăpânirii de sine". Hedonismul, cinismul și stoicismul continuă să fie și astăzi, după milenii de educație creștină, cele mai răspândite atitudini ale europenilor în fața problemelor vieții și fericirii. Lor li se adaugă epicureismul. Dar nu epicureismul elin, așa cum l-a propagat EPICUR, ci în forma pe care a luat-o el în epoca elenistă și sub care s-a răspândit la Roma, mai ales datorită operei lui LUCRETIUS (sec. I î. Hr.) intitulată *De rerum natura* (*Despre natura lucrurilor*). Ataraxia, adică starea de calm și de seninătate în fața zeilor și a morții, așa cum o teoretiza Epicur, n-a ajuns la noi în înțelesul autentic.

Nici tradiția învățământului acusmatic și ezoteric fondat de Pitagora la Crotona, în Italia, nu a rezistat timpului, căci educația, chiar din vremea grecilor, devenise o preocupare din ce în ce mai deschisă și mai liberă. Rezidurile sale se mai regăsesc astăzi în riturile de inițiere practicate de unele organizații „secrete" (sau „discrete", precum francmasoneria).

2.3.3.2. Romanii nu au dat lumii nici o construcție filosofică însemnată, mulțumindu-se doar să aprofundeze gândirea greacă. Iar Evul Mediu european nu a produs doctrine filosofice independente de gândirea teologică. Sf. Augustin (354-430), care a realizat trecerea de la „filosofia păgână" la cea creștină, și Sf. Toma D'Aquino (1225-1274), care a dat Evului Mediu cea mai elevată operă, circumscriu o epocă în care aventura spirituală a Europei s-a consumat esențialmente pe temeiurile Adevărului Revelat și nu pe acelea ale Adevărului Cercetat. Vreme de milenii, Europa și-a căutat mântuirea în Credință, nu în Logos. Ceea ce înseamnă nici pe departe că Evul Mediu a fost, așa cum s-a spus, o „epocă obscură". Valorile creștinismului medieval au luminat sufletește umanitatea mai profund chiar decât descoperirile sophoilor și philosophoilor elini. Tocmai de aceea, marile intenții pedagogice din Evul Mediu și dezvoltarea fără precedent a învățământului s-au realizat sub egida Bisericii.

2.3.3.3. Nici Renașterea nu a dat Europei mari sisteme filosofice. Dar Renașterea a redescoperit cultura greacă. Cele două mari centre de cultură ale Italiei renascentiste – Florența și Padova – și-au consumat rivalitatea prin reînvierea marilor filosofi elini. Academia florentină era platonică; cea padovană era aristotelică. De aceea, prima a reînnodat spiritul speculației metafizice al *Dialogurilor*, iar cea de a

doua spiritul de investigație științifică al *Fizicii* scrise de Stagirit. Aceste reluări au antrenat și marea încredere în puterea educației asupra naturii umane nutrită de greci. Dar idei pedagogice noi, aceste construcții epigonice – deși geniale – nu au antrenat. Dar acum începuse desprinderea gândirii pedagogice de cea metafizică. Curând vor apărea doctrine pedagogice independente și teoreticieni „puri" ai artei de a-i lumina pe oameni prin învățătură.

2.3.3.4. Filosofia însăși s-a radicalizat în veacurile următoare. Renașterea a adus o nouă imagine a omului. Încrederea în puterile sale s-a transformat în credință aproape religioasă în forța rațiunii sale. RENÉ DESCARTES (1596-1650) și FRANCIS BACON (1561-1626) au oferit acestei credințe argumente. În *Discurs asupra metodei*, cel dintâi a descris regulile unei metode noi de cercetări ipotetico-deductive. Cel de-al doilea a descris în *Instauratio Magna* și *Novum Organon* regulile raționamentului inductiv punând bazele logice ale cercetării experimentale. Peste veacuri spiritul aristotelic a izbândit. Cercetarea științifică și științele vor depăși în prestigiu în veacurile următoare filosofia și religia. Mari pontifi ai zilelor noastre par savanții, nu prelații, și tot ei par astăzi sophoi, precum altă dată Thales sau Socrate. Faima lui Einstein o egalează pe cea avută cândva de Sf. Toma d'Aquino, deși marele fizician nu credea decât într-o „religie cosmică", iar numele „părintelui logicii bivalente a propozițiilor", Bertrand Russell este pomenit cu evlavie de slujitorii informaticii cărora nu le pasă de ateismul declarat al acestuia.

2.3.3.5. Această schimbare a dat naștere empirismului englez: filosofia experienței și a acțiunii care privește cu dispreț și încearcă să discrediteze total tradiționala metodă speculativă.

JOHN LOCKE (1632-1704) a încercat să explice, exclusiv pe această cale, cunoașterea omenească. Tratatul său despre intelect fundamenta celebra teorie a „tabulei rasa" care se finaliza cu un principiu îndrăzneț: *Nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu* („nimic nu este în intelect care să nu fie trecut anterior prin simțuri"). Ceea ce i-a prilejuit celebrele *Cugetări asupra educației* care i-au adus lui Locke faima de „părinte al pedagogiei engleze". *Cugetările* lui Locke nu au caracterul unei lucrări sistematice. Totuși, ele sugerează un sistem pedagogic. Scopul educației propus de Locke era gentlemanul care trebuia format fizic („călirea organismului"), moral și intelectual – prin experiență directă și prin muncă. Era o viziune nouă care se detașa complet de tradițiile instruirii scolastice și livrești. Ea persistă și astăzi în etosul educațional britanic.

DAVID HUME (1711-1776) are meritul de a fi atras atenția că principiul gnoseologic enunțat de Locke nu poate fi considerat infailibil. O serie de cunoștințe abstracte – precum cele fizice sau matematice – nu pot fi achiziționate exclusiv prin intermediul simțirilor.

În acest fel, Hume anunța un nou mod de a aborda problemele filosofice: criticismul. Acesta era, în același timp, atitudine și metodă. Lectura considerațiilor

critice ale lui Hume l-a influențat decisiv pe IMMANUEL KANT (1724-1804). Marele reprezentant al filosofiei clasice germane a recunoscut că Hume „l-a trezit din somnul dogmatic..." *Critica rațiunii pure*, probabil cea mai mare operă epistemologică a tuturor timpurilor, a analizat până la ultimele consecințe puterile și limitele cunoașterii umane prin intermediul simțurilor și al rațiunii. Dar Kant nu s-a oprit aici. În *Critica rațiunii practice* a pus bazele unei „etici raționale". Raportată la tradițiile morale precreștine și creștine, etica filosofului este, probabil, cea mai coerentă construcție pe care mintea omenească o poate da în acest domeniu.

În același mod superior s-a dedicat Kant cercetării capacității noastre de a formula finalități și scopuri în *Critica facultății de judecare*. Hume nu a avut preocupări pedagogice. Kant, deși a ținut cursuri de pedagogie, nu a realizat un sistem pedagogic. Poate și pentru faptul că el poate fi derivat cu ușurință din sistemul său filosofic. *Critica rațiunii pure* putea fi oricând considerată temelia rațională a educației intelectuale; tot astfel, *Critica rațiunii practice* poate fi adoptată ca fundament al oricărei educații morale.

De altfel, atari tentative au existat mereu de la Kant încoace. Transpunerea lor în practică s-a dovedit anevoiasă și chiar imposibilă. Motivul? Oamenii nu se lasă zăgăzuiți nici în limitele rațiunii pure, nici în limitele rațiunii practice. Iraționalitatea este o realitate la fel de profundă a naturii umane ca și capacitatea lor de a gândi și acționa rațional.

GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL (1770-1831) a susținut chiar că iraționalitatea este o realitate a lumii și a omului mai adâncă decât raționalitatea. Limitele „rațiunii kantiene" se regăseau în „antinomii": contradicții pe care rațiunea omenească nu le poate escalada. Hegel a considerat însă că tocmai cu ele începe filosofia însăși. Dialectica hegeliană a contrazis toate cele trei (sau patru) principii ale logicii clasice. Principiul identității, al noncontradicției și al terțului exclus au fost sfărâmate. Gândirea lui Hegel se edifică din aceste ruine. A nu este identic cu A – spune el – pentru că îl conține în sine pe non A și din confrutarea lor se produce un salt, o depășire. Teza-Antiteza-Sinteza: contradicția între principiul masculin (Ulise-Teza) și cel feminin (Penelopa – Antiteza) se naște depășirea (Telemah – Sinteza). Motorul lumii este acest dans în trei pași. Dumnezeu Tatăl, Fecioara Maria, Isus Hristos – iată triada divină.

Nici Hegel nu a avut preocupări pedagogice. Dar filosofia sa a fost ideologizată și, într-o formă caricaturizată, a fost coborâtă din cerul speculației metafizice pe pământul realităților social-politice ale oamenilor. Două mari ideologii au fost deviate în secolul nostru din dialectica hegeliană: cea a urii de rasă și cea a luptei de clasă. Politicile contradicției s-au dovedit catastrofale iscând utopii și confruntări de o iraționalitate fără precedent în istorie. Ideologia și faptele fascismului își au fundamentul în promovarea urii de rasă; comunismul și-a găsit temei în lupta de clasă. Crima la nivelul de masă a fost, în acest fel, justificată metafizic.

Atât național-socialiștii lui Hitler, cât și comuniștii regimurilor impuse de Lenin și Stalin au încercat să edifice pedagogii ale contradicției. Ambele și-au propus formarea Omului Nou – sinteză fie a „urii de rasă", fie a „luptei de clasă". Aceste pedagogii sângeroase, în ciuda culorilor utopice în care au fost pictate, s-au dovedit însă antipedagogice: ele au ucis însăși Paideia, zeița elină care punea ordine în sufletul fiecărui om și al întregii comunități.

2.3.3.6. Curentele filosofice contemporane continuă să influențeze gândirea pedagogică. SOREN KIERKEGAARD (1813-1855), cel mai radical critic al filosofiei hegeliene, nu a deschis numai calea numeroaselor doctrine existențialiste din epoca actuală. El a influențat și sensibilitatea omului contemporan care a găsit în însăși filosofia existențialității soluții psihagogice și soteriologice. *Mitul lui Sisif*, renumitul eseu al lui ALBERT CAMUS, poate fi considerat o operă pedagogică. La fel, romanul *Greața* al lui JEAN PAUL SARTRE. *Rinocerii*, piesa lui EUGEN IONESCU, nu este doar o capodoperă a teatrului absurdului, ci una dintre cele mai cutremurătoare alegorii paideutice ale lumii. Din același registru fac însă parte și *Vizita bătrânei doamne* a lui Friedrich Durenmatt, *Fizicienii* lui Max Frisch sau *În așteptarea lui Godot* a lui Samuel Beckett.

2.3.3.7. În fine, filosofii germani contemporani ai problematicii omului au atras atenția asupra exceselor pozitivismului și asupra riscurilor reducționiste pe care le implică folosirea metodelor obiectiviste în științele omului, inclusiv în cele pedagogice.

Încercarea lui EDMUND HUSSERL (1859-1938) de a face din fenomenologie o metodă mai sensibilă și mai adecvată pentru cercetarea problematicii umane a dat naștere și unei pedagogii fenomenologice încă prea puțin dezvoltată.

MARTIN HEIDEGGER (1889-1976) a deschis, de asemenea, o perspectivă tulburătoare pentru cercetarea condiției și esenței umane care nu va putea fi neglijată în viitor de științele educației. În fine, KARL JASPERS (1883-1969), unul dintre cei mai profunzi psihopatologi ai lumii, a propus poate cea mai uimitoare și mai completă meditație asupra limitelor condiției umane din toate timpurile, provocând, astfel, cerce-tarea educațională, prea cantonată astăzi în empirism și obiectivism, să adopte metode mai adecvate complexității fenomenelor pe care Paideia le aduce în lume.

2.3.4. DOCTRINELE PEDAGOGICE PROPRIU-ZISE

Deși separarea gândirii educaționale de cea filosofică și cea teologică este dificil de realizat în cultura europeană până în secolul al XX-lea, se pot distinge totuși preocupări doctrinare care au avut ca obiectiv principal explicarea fenomenelor educaționale și elaborarea unor corpus-uri de prescripții menite a conferi educației cât mai multă eficacitate.

2.3.4.1. Poate că prima teorie pedagogică completă a fost realizată de Aristotel, în lucrarea sa de tinerețe despre educație. Nu cunoaștem însă această operă a sa. De aceea abia MARCUS FABIUS QUINTILIANUS (35-95 d. Hr.) poate fi considerat primul mare doctrinar al educației. Lucrarea sa *Institutio Oratoria*, redactată în 12 cărți, tratează exhaustiv problemele educației în general cu scopul de a deriva principiile și metodele formării oratorului – cetățean cu responsabilitate aparte în societatea romană din vremea Imperiului. Quintilian cerea acestui *civitas romanus* nu numai capacități de elocință, ci și pregătire enciclopedică, înțelepciune și integritate morală.

2.3.4.2. Următorii teoreticieni autentici ai educației nu au apărut decât în Renaștere – fără însă a elabora sisteme pedagogice propriu-zise. ERASMUS DIN ROTTERDAM (1466-1536) a realizat în *Elogiul nebuniei* (1509) o severă critică a practicilor educative ale învățământului scolastic. În *Despre prima educație liberală a copiilor* a formulat principii ale educației libere, în spiritul umanismului renascentist. *Institutio Christiani* (Educarea principiului creștin) este prima pedagogie a monarhiei luminate. *Cristiani matrimonii institutio* (Educarea femeii creștine) este, de asemenea, primul tratat de educație feminină cunoscut.

JUAN LUIS VIVES (1492-1540) a scris și el *Institutio feminae christiane* (*Despre educația femeii creștine* – 1524) în aceiași termeni ai umanismului renascentist și „liberalismului" promovate de Eramus. Dar lucrarea sa fundamentală este *De tradendis disciplinis* (*Despre obiectele de învățământ*) – o pedagogie sistemică în sensul autentic al termenului. Intenția genială a lui Vives era aceea de a întemeia practica educației pe psihologie. De aceea a realizat un bizar tratat de psihologie empirică, înainte cu mult ca empirismului să fi apărut: *De anima et vita* (Despre suflet și viață – 1538).

Lucrarea lui FRANCOIS RABELAIS (1494-1553), *Gargantua și Pantagruel*, a deschis seria marilor romane pedagogice. În ciuda caracterului comic al acestei scrieri, povestea educării lui Pantagruel este cât se poate de serioasă. Rabelais a reușit să descrie un sistem educativ complet, în spiritul Renașterii, precizând idealul educațional („omul universal"), planul de învățământ, mijloacele de educație și instrucție și chiar principiile unei educații hedoniste.

Între *Eseurile* lui MICHEL DE MONTAIGNE (1533-1592) există câteva care sugerează că autorul avea o viziune sistematică asupra educației. Critica educației tradiționale, extrem de dezinvoltă, este făcută în eseul XXV: *Despre înfumurarea dăscălicească*. În eseul XXVI (*Despre creșterea copiilor*), Montaigne expune principiile unei educații noi care viza idealul educațional al formării gentilomului cu metode diferite de cele practicate în învățământul mănăstiresc.

2.3.4.3. Primele utopii pedagogice au fost concepute tot în Renaștere. THOMAS MORUS (1478-1535) descrie în *Utopia* o societate ideală, de tip comunist, care se bazează pe educație. În *Civitas Solis* (Cetatea Soarelui),

TOMMASO CAMPANELLA (1568-1639) a imaginat două utopii care nu propagă ideile totalitariste ale lui Morus, ci pe cele „liberale" ale Renașterii. Cei doi visători cred în puterea educației de a schimba nu numai conștiința umană, ci și condițiile lor social-economice.

2.3.4.4. JAN AMOS COMENIUS (1592-1670) rămâne, probabil, cel mai mare pedagog al tuturor timpurilor. Intenția acestui gânditor genial a fost aceea de a realiza o operă filosofico-politico-educativă completă, menită a aduce nu numai salvarea individuală, ci și pe aceea a întregii lumi cu ajutorul educației. Concepția urma să fie cuprinsă într-o lucrare unică: *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (*Consfătuire universală asupra îmbunătățirii lucrărilor omenești*). Această lucrare trebuia să conțină 7 cărți – acoperind întreaga problematică omenească. Soluția generală ar fi fost așa-zisa pansofie – înțelepciunea universală. Din cele 7 cărți ale lucrării *Consultatio catholica*, Comenius nu a realizat decât patru, menite a furniza „deșteptarea tuturor" (*panergesia*), „luminarea tuturor" (*panaugia*), „înțelepciunea totală" (*pansophia*) și „educația integrală" (*panpaedia*); celelalte trei lucrări ar fi trebuit să furnizeze umanității „limba universală" (*panglottia*), „ameliorarea universală" (*panorthosia*) și avertismentul universal (*pannuthesia*).

Ceea ce l-a făcut celebru pe Comenius au fost însă operele sale propriu-zis pedagogice. Cea mai importantă dintre ele este *Didactica Magna* sau *Arta de a-i învăța pe toți totul* (1632). Ei i se alătură altele scrise în latină sau în cehă, grupate de Comenius într-o *Opera didactica omnia* (1657).

Comenius a descris un sistem didactic complet – de la formularea idealului educațional și până la detalii metodice. În *Ianua linguarum reserata* (*Poarta deschisă a limbilor*), lucrare scrisă în 1631 și tradusă în 16 limbi europene și asiatice, Comenius a descris o metodă nouă de însușire rapidă a limbii latine. În *Informatorium skoly materske* (1628 – Informatorul școlii materne) a formulat teoria educației în familie. *Orbis sensualium pictus* (*Lumea sensibilă în imagini*) este primul manual ilustrat de citire al lumii. *Leges scholae ordinatae* (*Legile școlii bine organizate*) este primul tratat de organizare și management școlar. *Schola Ludus* (*Școala în forma de joc*) este primul manual de educație morală care au transformat Elveția în „patria educației..." și l-au făcut cunoscut în întreaga lume (chiar și dl Marius Chicoș Rostogan, personajul lui Caragiale îl admiră încercând să îi pună în practică ideile în școlile românești din a doua jumătate a secolului trecut).

2.3.4.5. JOHANN FRIEDRICH HERBART (1776-1841) este primul profesor universitar de pedagogie din lume. Un curs de pedagogie susținuse episodic înaintea sa la Königsberg, Kant. Dar Herbart a impus la Universitatea din Jena și apoi la Königsberg un curs permanent.

Principala sa lucrare, *Prelegeri pedagogice* (1835), este rezultatul acestei activități. În 1806 publicase *Pedagogia generală dedusă din scopul educației*, iar în 1831, *Despre aplicarea psihologiei în pedagogie*. În aceste trei lucrări este cuprinsă tentati-

va sa de a elabora o ştiinţă a educaţiei întemeiată pe psihologie (educaţia inte-lectuală) şi pe etică (educaţia morală). Neexistând însă o psihologie empirică la acea vreme, Herbert a încercat să construiască el una („psihologia *realelor*"). Rezultatul, fatalmente artificial, a determinat un rigorism formalist excesiv în didactica herbartiană. Curând, pedagogia sa a dat numele unui curent – „herbartianismul"– prin care se desemnează un set de practici didactice formale impuse prin prescripţii şi norme artificiale. În loc să fie psihologică, pedagogia herbartiană a devenit antipsihologică. Dar răspândirea ei a fost extrem de mare. Supusă criticilor virulente în secolul al XX-lea gândirea herbartiană a supravieţuit totuşi pe fondul aspiraţiilor cercetării educaţionale spre rigoare şi obiectivitate. Iluzia aceasta, indusă de formalismul herbartian, a contribuit într-o măsură la susţinerea perseverenţei cu care s-a încercat şi se încearcă încă transformarea ştiinţei şi practicii educative în domenii riguros exacte precum geometria şi teologiile.

2.3.4.6. HERBERT SPENCER (1820-1903) a publicat în 1861 o culegere de *Eseuri asupra educaţiei* care completau sistemul său filosofic descris în *Primele principii de biologie, Principii de psihologie, Principii de sociologie, Principii de morală.*

Filosofia spenceriană este rezultatul încercării de a aplica principiile evoluţionismului darwinist pentru a explica viaţa socială şi istoria. Este considerat părintele darwinismului social – curent filosofico-sociologic admirat, dar şi contestat. Pedagogia spenceriană evită conceptul de Paideia; Spencer vede în fiinţa umană numai un individ biologic, un profesionist, un părinte, un cetăţean. Ca cetăţean, ce-i drept, trăind într-o societate civilizată, omul poate avea timp liber pe care va căuta să-l întrebuinţeze satisfăcându-şi gustul pentru frumos. Atât şi nimic mai mult.

2.4. CERCETAREA ŞTIINŢIFICĂ A FENOMENELOR EDUCAŢIONALE ŞI DOCTRINELE PEDAGOGIEI CONTEMPORANE

Secolul al XX-lea a debutat cu încercările, adesea riscante, ale slujitorilor gândirii educaţionale de a abandona tutela filosofiei în favoarea metodelor obiectiviste. Este un proces pe care l-au traversat aproape toate disciplinele spiritului şi ale omului, fascinate de progresul spectaculos al ştiinţelor naturii.

2.4.1. UN „SECOL AL COPILULUI"?

Totul pare a fi început cu redescoperirea lui Rousseau şi contestarea practicilor educative din şcoala tradiţională. În 1900 a apărut „lucrarea-manifest" *Secolul copilului,* elaborată de o fervent activistă în mişcarea feministă ELLEN KEY (1848 – 1926).

Scriitoarea suedeză nu aducea idei noi față de cele anunțate de Rousseau în *Emile*. Stilul agresiv, polemic, elegant, i-a adus o mare notorietate însă. Profeția esențială – „Secolul care începe va fi un secol al copilului" – s-a dovedit a fi una dintre cele mai hazardate şi mai mincinoase. (Secolul al XX-lea, secolul celor două conflagrații mondiale şi al amenințării cu cataclismul nuclear, s-a derulat ca unul dintre cele mai nenorocite din întreaga istorie a umanității). Dar fervoarea scrierilor lui Ellen Key a alimentat interesul pentru cercetarea problematicii copilului cu mijloace şi metode riguroase, statornicit deja în Germania şi Franța.

2.4.2. „PAIDOLOGIA ŞI PAIDOTEHNICA"

Cercetările de psihologie începute încă din a doua jumătate a secolului al XIX-lea de către WILHELM WUNDT (1832-1920) şi THEODULE RIBOT (1839-1916) au acreditat ideea că acțiunea educativă trebuie întemeiată pe rezultate ale investigațiilor psihologice. Pedagogia trebuia să fie o *tehné*, o știință a conducerii copilului în procesul dezvoltării şi formării personalității. Wundt a folosit expresia *paidotehnie*, dar un discipol al său, OSKAR CHRISMAN, a propus recunoaşterea unei ştiințe speciale, *paidologia*, menită a cerceta întreaga problematică a copilului – de la ereditate şi fenomene ale dezvoltării până la aspectele tehnice ale educației.

Curentul experimentalist s-a răspândit în pedagogie cu repeziciune, mai ales după crearea primelor laboratoare de psihologie experimentală. Cel creat de Wundt la Leipzig (1878) şi cel înființat de Ribot la Sorbona (1885) au impulsionat, în primul rând, dezvoltarea psihologiei copilului şi a psihologiei genetice în care practica educațională putea găsi sprijin pentru a deveni „autentic ştiințifică".

Curând au apărut şi primii experimentaliști în pedagogie. ALFRED BINET (1857-1911) a susținut împreună cu V. Henri în lucrarea *Oboseală intelectuală* (1898) necesitatea abandonării pedagogiei „doctrinare" în favoarea celei experimentale. În 1903 el a realizat primul test de inteligență – celebra „scară metrică a inteligenței" – care distingea „vârsta mintală" de „vârsta cronologică"; în acest fel s-a declanşat aventura când rodnică, când nefastă a folosirii testelor în practica învățământului.

Pedagogia experimentală s-a transformat curând în doctrină – mai ales prin pledoariile reprezentanților săi în favoarea „spiritului ştiințific" şi împotriva „spiritului metafizic". În Germania, WILHELM AUGUST LAY (1862-1926) a susținut idei similare încercând chiar să le pună în practică. El este chiar creatorul termenului de „pedagogie experimentală" (titlul unei lucrări din 1903 era *Didactica experimentală*). Experimentalismul lui Lay a fost pus în practică după ideile expuse în lucrarea *Şcoala Acțiunii* (1911), care însă transcend interpretările permise de puținele experimente realizate până atunci în domeniu. De fapt, Lay expune o nouă doctrină, o viziune filosofică care, ce-i drept, apreciază rezultatele cercetării de laborator.

În mod similar a procedat ERNEST MEUMANN (1862-1915). Lucrarea sa *Prelegeri introductive în pedagogia experimentală şi bazele ei psihologice* (1911)

dovedește mai mult atașament față de dorința dascălului său W. Wundt de a face din disciplinele socioumane științe strict empirice. Cele trei volume masive ale lucrării alătură însă pledoariei pentru spirit științific o interesantă „pedagogie personală" care este, în esență, o doctrină construită speculativ.

Dar pedagogia experimentală s-a constituit în deceniile următoare ca un curent dominant în întreaga gândire educațională a lumii. A contesta astăzi virtuțile metodelor obiective în științele educației este echivalent cu contestarea adevărurilor *Sfintei Scripturi* în Evul Mediu.

2.4.3. PEDAGOGIA SOCIALĂ ŞI SOCIOLOGICĂ

Spencer şi-a avut continuatorii săi în cercetarea şi interpretarea fenomenelor sociale. Curând, pe lângă filosofi preocupați de problemele sociale, precum Gabriel Tarde, au apărut sociologii:

EMILE DURKHEIM (1858-1917), considerat adesea ca „părinte al sociologiei", şi-a început cariera ca pedagog. Investigațiile sale de sociologie s-au dorit doar ca „premise" pentru fundamentarea unei „științe a educației". Lucrările sale fundamentale – *Educație şi sociologie* (1922) şi *Educația morală* (1923) – sunt rezultatul convingerii sale că ştiința educației nu se putea constitui decât ca ştiință socială – distinctă de „pedagogie". (Durkheim nici nu a agreat termenul de pedagogie considerându-l compromis de milenara sa asociere cu gândirea filosofică şi teologică.)

GEORG KERSCHENSTEINER (1854-1932), operând cu o viziune similară a propus o teorie a educației bazată pe conceptul de „educație cetățenească" şi pe ideea că munca joacă un rol educativ fundamental în formarea şi integrarea socială a tineretului german. „Şcoala muncii" (*Arbeitschule*) a dus, într-adevăr, la întemeierea unei şcoli profesionale cu excelente rezultate nu numai în Germania, ci şi în țările care au împrumutat acest model în prima parte a secolului al XX-lea. Cunoscutele „şcoli de arte şi meserii" din România antebelică au fost direct inspirate de *Arbeitschule*.

2.4.4. JOHN DEWEY ŞI EDUCAȚIA NOUĂ

În primele decenii ale secolului al XX-lea ideile neorousseauiste generau ceea ce s-a numit generic „educația nouă" şi s-a dovedit adesea a fi „o revoluție capricioasă în pedagogie". Acesteia i se asociau puzderia de „şcoli noi" (numite uneori „şcoli active" spre a le pune în contrast cu şcoala tradițională apreciată ca „pasivă"). Aceste idei s-au răspândit atât în Europa Occidentală, cât şi în SUA. România n-a lipsit din acest concert.

MARIA MONTESSORI (1870-1952), o psihiatră italiancă, a cunoscut celebritatea mondială prin opera ei de revoluționare a educației preşcolare. Înființând în 1907 *Casa dei bambini* şi publicând *Metoda pedagogiei științifice*, ea a atras atenția asupra limitelor experimentului în cercetarea sufletului şi educarea

copiilor şi a demonstrat virtuţile altor metode, mai subtile, precum observaţia şi intuiţia. Rezultatele practice excepţionale obţinute în educarea copiilor anormali i-au adus nu numai notorietate, dar au fost de natură să atragă atenţia asupra necesităţii de a studia raporturile interumane în educaţie, altfel decât se procedează în alte domenii ale cunoaşterii.

EDOUARD CLAPAREDE (1873-1940), un medic elveţian, a dezvoltat idei similare în teoria sa despre „şcoala pe măsură" şi „educaţia funcţională". În lucrarea sa *Psihologia copilului şi pedagogia experimentală* a demonstrat că se poate întemeia integral educaţia pe trebuinţele de dezvoltare şi formare ale fiinţei umane, înţelese ca legităţi biopsihice naturale.

OVID DECROLY (1871-1932), un alt medic elveţian, a căutat o cale proprie. Lucrarea sa *Şcoala pentru viaţă, prin viaţă* susţinea idei similare celor ale lui Claparede. El a propus însă un sistem nou de organizare a procesului de învăţământ, bazat pe aşa-zisele „centre de interes"; acesta trebuiau să înlocuiască tradiţionalele „discipline de învăţământ". Decroly anticipa, astfel, teoriile actuale privind instruirea inter, pluri şi transdisciplinară şi tehnicile grupate sub denumirea generică de *Curriculum Development.*

Cel care a elaborat prima mare doctrină pedagogică în SUA – JOHN DEWEY (1859-1952) – şi ale cărui concepţii sunt de o mare actualitate, aparţine aceluiaşi cerc de idei reprezentat de *Educaţia nouă* şi *Şcoala activă.* Dewey este teoreticianul educaţiei pentru societatea democratică. S-a vrut astfel şi, indubitabil, este. Şi, probabil, va fi încă multă vreme, cel mai important. Lucrarea sa fundamentală, *Democraţie şi educaţie,* tratează într-o manieră inegalabilă, nu doar problemele teoretice ale educaţiei, ci şi pe cele practice care privesc raporturile cu societatea. Pentru el şcoala nu slujeşte, ci produce societatea permanent, inclusiv schimbările care au loc în societate; de aceea, educaţia trebuie să fie o activitate prioritară şi fundamentală a tuturor americanilor. Esenţa acestei gândiri este expusă în *Crezul meu pedagogic,* text fundamental nu numai pentru societatea americană, ci pentru condiţia paideutică a omului, ca fiinţă desprinsă din animalitate şi capabilă să-şi înfrunte în mod raţional destinul convieţuind cu semenii. Oricum, se poate afirma că temeliile spirituale ale marii democraţii americane se află în ideile pedagogice ale acestui vizionar, opera sa fiind una dintre cele înalte realizări ale geniului omenesc.

2.4.5. EVOLUŢIA CURENTELOR ŞI TENDINŢELOR

În perioada interbelică şi postbelică noi reprezentanţi au continuat curentele anterioare. ADOLPHE FERRIERE (1879-1960) a aprofundat ideile „şcolii active". Prin cercetările sale impresionante, începute în 1930 şi sfârşite în 1980, JEAN PIAGET şi „Şcoala de la Geneva" au reuşit să confere psihologiei genetice, în special prin teoria dezvoltării stadiale a inteligenţei, o consistenţă considerabilă. Discipolul său, HANS AEBLI a reuşit să elaboreze, pe această bază, o „didactică psihogenetică" menită a conferi practicii instruirii o mare siguranţă.

Americanul JEROME SEYMOUR BRUNER, incitat de cercetările şcolii geneveze, a propus o „teorie a instruirii" menită a determina „accelerarea evoluţiei

stadiale"; experimentele sale au stârnit numeroase controverse. Şcoala de psihologie de la Moscova, continuând investigațiile începute de LEV VÎGOTSKI sub conducerea lui P. I. GALPERIN, a ajuns la concluzii similare celor bruneriene. Teoria şi metodica „informării în etape a acțiunilor mintale" determină, într-adevăr, depăşiri şi escaladări ale evoluției intelectuale ale copiilor.

Şi curentul pedagogiei sociale a evoluat la fel de spectaculos. ROGER COUSINET (1889-1973), discipol al lui Binet, dar apropiat de gândirea lui Durkheim, a propus o metodă nouă de „instruire liberă în grupuri". După ultimul război mondial aceste cercetări au fost continuate de R. CATTEL şi KURT LEWIN care au elaborat numeroase „tehnici de grup" (Training-Groups).

PETER PETERSEN (1884-1962), urmându-l pe sociologul Fr. Tönnies, a propus un nou sistem de instruire – „comunitățile de muncă" – care înlocuia vechile organizări pe clase şi lecții ale şcolilor germane. „Planul Jena", propus de el, se baza pe grupurile de elevi, considerate „ şcoli ale vieții".

Asemenea planuri au apărut sub influența lui Dewey şi în SUA: „Planul Dalton" realizat în statul Massachusetts de HELEN PARHURST în 1912; „Sistemul Winnetka", realizat în oraşul Chicago în 1920 de CARLETON WASHBURNE; „Metoda proiectelor", sistem propus de W. H. KILPATRICH.

Toate acestea au evoluat în deceniile care au urmat într-o varietate explosivă de sisteme şi practici de instruire care încearcă să concilieze dimensiunea experimentalist-individualistă a educației cu cea social-adaptativă.

Acestor tendințe li s-au adăugat cercetările dedicate învățării. Numeroasele „teorii ale învățării", elaborate în special de către psihologii americani, nu au putut fi nici ele conciliate într-o „știință a învățării". Încercarea din anii '40-'50 a lui CLARCK HULL de a realiza o „matematică a învățării" s-a încheiat cu un eşec dureros, dar poate meritat, întrucât pozitivismul metodologic care o alimenta ignora complexitatea fenomenelor învățării şi educației.

2.4.6. O REVOLUȚIE COPERNICIANĂ

Rezultate spectaculoase a realizat totuşi cercetarea ştiințifică în perioada postbelică. Ele îndreptățiseră opinia că s-a produs şi în pedagogie o revoluție ştiințifică începând din deceniul al cincilea al secolului nostru. Taxonomiile de obiective pedagogice (BLOOM, KRATHWOHL, HARROW, D' HAINAUT ş.a.), modelele „mastery learning" (CARROLL, BONBOIR, THORSHEN ş.a.), noile teorii ale motivației, teoriile şi tehnicile de evaluare, instruirea asistată de calculator ş.a., dovedesc că, cel puțin în didactică, avem de a face cu o dezvoltare uimitoare care face posibilă realizarea visului lui Comenius exprimat cu 300 de ani în urmă în *Didactica Magna*: astăzi ştim „cum îi putem învăța pe toți (aproape) totul!"

Aceste contribuții sunt prezentate detaliat în chiar manualul de față, în capitolele următoare.

2.4.7. CONTRIBUȚII ROMÂNEȘTI LA CONSTITUIREA PEDAGOGIEI CA ȘTIINȚĂ

Nu putem vorbi de asemenea contribuții până în secolul al XIX-lea. Intuiții educaționale pot fi întâlnite în *Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Teodosie*; o critică pedagogică a mentalității moldovenilor găsim în *Descriptio Moldaviae*, a lui DIMITRIE CANTEMIR. Operele paşoptiştilor sau ale reprezentanților *Şcolii ardelene* conțin numeroase elemente de pedagogie sociale fără ca ele să poată fi considerate contribuții originale la *pedagogia perennis*. Abia opera practică şi legislativă a lui SPIRU HARET (1851-1912) merită un calificativ aparte. Marele sociolog şi matematician este considerat cu îndreptățire ctitorul învățământului modern în România. Lucrarea sa *Mecanique sociale* (1910) este una dintre primele încercări din lume care introduce statistica în analiza fenomenelor sociale. Din păcate, Spiru Haret nu a lăsat şi o operă propriu-zis pedagogică. Lucrarea *Chestia țărănească* (1905) are mai ales un conținut social-politic şi economic. Anumite fragmente sugerează însă că Spiru Haret era un perfect cunoscător al relației dintre acestea şi luminarea țăranilor prin educație şi cultură, ca şi Pestalozzi.

ION GAVĂNESCUL (1859-1949), autentic gânditor în domeniul educației, a creat o doctrină fără originalitate aparte, compilând inconsistent idei herbartiene şi empiriste.

NICOLAE VASCHIDE (1873-1907), colaborator valoros al lui Binet, remarcabil psiholog, s-a preocupat prea puțin în scurta sa viață de pedagogie.

VLADIMIR GHIDIONESCU (1878-1948) a pledat, în moda vremii, pentru pedagogia experimentală fără a fi experimentator. S-a dovedit însă un epistemolog interesant în pedagogia ştiințifică şi noile reforme şcolare (1911), deşi modelul său de „arbore al pedagogiei" conține câteva naivități stupefiante.

În perioada interbelică abia au apărut primele personalități marcante ale pedagogiei româneşti: P.P. NEGULESCU, NICOLAE IORGA, DIMITRIE GUSTI şi chiar PETRE ANDREI s-au preocupat de şcoală şi educație numai tangențial. Alții au construit însă sisteme şi doctrine semnificative.

G.G. ANTONESCU (1882-1955) nu a elaborat numai remarcabila sa teorie a „şcolii formativ-organiciste", ci şi un mod de a gândi raporturile dintre cultură, societate şi individ, pe deplin valabil şi astăzi. Ideile dezvoltate în 1936 şi studiul *Criza învățământului românesc* şochează prin actualitate.

ŞTEFAN BÂRSĂNESCU (1895-1987), discipol al lui Eduard Spranger, a impus în pedagogia românească o viziune care nu a fost suficient apreciată la vremea sa. Astăzi, teoria despre formarea „personalității culturale", dacă ar fi cunoscută pe plan mondial, în plină criză a valorilor, ar fi considerată probabil una dintre cele mai lucide construcții ale sensibilității umane.

CONSTATIN NARLY (1896-1956) a propus o „pedagogie vocațională" care concilia în mod salutar tendințele individualiste şi sociologizante din pedagogia vremii. Recitită astăzi, opera sa ar fi putut fi valorificată aproape integral pentru depăşirea crizei prin care trece nu numai şcoala, ci şi întreaga societate românească.

STANCIU STOIAN (1900-1987), elevul lui Dimitrie Gusti și admirator al lui Durkheim, rămâne cel mai important reprezentant al pedagogiei sociale românești. Teoria sa despre „localismul educativ", care părea definitiv anacronică, ar putea fi, în deceniul următor, soluția radicală la problemele învățământului rural românesc. I. C. PETRESCU (1892-1967) a elaborat o variantă a acestei teorii, „regionalismul educativ", de asemenea interesantă.

Neînțeleasă corespunzător (și neapreciată nici astăzi cum se cuvine) este teoria lui CONSTANTIN RĂDULESCU-MOTRU (1868-1957) referitoare la formarea unei noi spiritualități prin școală: românismul care nu are în el nici o notă xenofobă, nici o obediență xenolatră, ci doar demnitatea onestă de neam.

După stalinizarea României, toate aceste remarcabile preocupări au fost fie abandonate, fie deturnate. Unii gânditori formați în perioada interbelică au fost îndepărtați din cercetare și învățământ. Alții, care nutreau sincer sau de conjunctură idei politice de stânga, au continuat să publice sporadic. Cei „nou veniți" au afișat atașament virulent față de ideologia leninisto-stalinistă. În anii '50, tradițiile gândirii pedagogice românești au fost complet întrerupte. Perioada 1965-1970, cu o mică deschidere spre Occident, deși scurtă, a adus un oarecare reviriment. Este cazul profesorului GEORGE VĂIDEANU, expert UNESCO și colaborator apropiat al lui D' Hainaut. Câțiva tineri, precum LAZĂR VLĂSCEANU, DAN POTOLEA, EMIL PĂUN și NICOLAE SĂCĂLIȘ, au putut studia în Occident. Numai primul din serie a putut publica în anii '80 câteva lucrări semnificative. Din „garda nouă" devenită acum „veche", doar I.T. RADU, IOAN CERGHIT și ION GH. STANCIU s-au putut remarca prin lucrări semnificative. Primii s-au aplecat cu migală asupra problemelor de didactică, pledând pentru activizarea învățământului. Cel de-al doilea a publicat un important tratat de istoria pedagogiei pe care după 1990 l-a rescris în termeni corecți și cu multe aprecieri onorabile. Alți pedagogi valoroși, precum IOAN NEACȘU, au reușit să publice lucrări profunde de pedagogie psihologică, abia după revoluția din decembrie 1989. Alții precum GHEORGHE TOMȘA, remarcabil specialist în problematica orientării școlare și profesionale, au publicat numai sporadic studii care nu puteau fi realizate, în condițiile date, la nivelul lor de exigență profesională. Studii importante de psihologie școlară au realizat MIELU ZLATE și NICOLAE MITROFAN. Asupra problemelor reformei învățământului românesc s-au aplecat, în ultimii ani, mulți autori. Mai clare par ideile lui SORIN CRISTEA despre „Școala pentru o societate deschisă" și ideile privind „Școala creativă" pentru societatea informatizată propuse de ION NEGREȚ.

În probleme de management școlar s-au remarcat totuși profesori de ținută, precum IOAN JINGA și VASILE V. POPESCU. Primul și-a probat rectitudinea pedagogică și prin îndeplinirea unor importante funcții de conducere în învățământ. Împreună cu autorul acestui capitol a contribuit la modernizarea procesului de învățământ din învățământul preuniversitar prin experimente de tip *mastery learning*.

Dar toate aceste contribuții din anii '60-'80 n-au fost altceva decât eforturi disperate pentru a menține „în viață" pedagogia românească. *Pedagogia perennis* așteaptă încă să înscrie în tezaurul ei o valoare românească realmente strălucitoare.

PROBLEME DE REFLECȚIE

- De ce educația nu a putut apărea decât o dată cu omul? Ce rol a jucat în acest proces conștiința de sine?
- De ce gândirea și practicile religioase au jucat un rol fundamental în educația oamenilor în întreaga lor istorie?
- Ce relații pot fi distinse între educație, cultură și civilizație?
- În ce sens putem considera pedagogia o știință? Dar o artă?
- De ce nu putem asimila pedagogia științelor naturii?
- Poate educația contribui la rezolvarea problemelor sociale? Cum? Dar a celor economice?
- Căror factori extrapedagogici s-a datorat deturnarea gândirii pedagogice românești în perioada stalinistă?

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bârsănescu, Ștefan, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
2. Eliade, M, *Tratat de istoria religiilor*, Editura Humanitas, București, 1992.
3. Eliade, M, *Sacrul și profanul*, Editura Humanitas, București, 1995.
4. Iordăchescu, C., *Istoria vechii literaturi creștine*, vol. I și II, Editura Moldova, 1995.
5. Narly, C., *Istoria pedagogiei*, Cernăuți, 1935.
6. Rămurean , I., *Istoria bisericească universală*, Editura Institutului Biblic, 1992.
7. Stanciu, I. Gh., *O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1900*, Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
8. Stanciu, I. Gh., *Școala și pedagogia în secolul XX*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
9. * * * *Din istoria gândirii pedagogice universale. Antologie*, sub red. Stanciu Stoian, Editura Didactică și Pedagogică, 1959.

Capitolul 3

CERCETAREA PEDAGOGICĂ

3.1. Aspecte generale cu privire la cercetarea pedagogică
3.2. Etapele cercetării pedagogice
3.3. Metodologia cercetării pedagogice
3.4. Cercetarea pedagogică şi inovaţia în învăţământ
Probleme de reflecţie şi sarcini pentru munca independentă
Întrebări pentru autoevaluare
Aplicaţii
Referinţe bibliografice

OBIECTIVE:

După studierea acestui capitol şi a bibliografiei recomandate, veţi fi capabili să:
– definiţi conceptul de cercetare pedagogică;
– explicaţi specificul cercetării pedagogice în raport cu cercetarea ştiinţifică din alte domenii de activitate;
– descrieţi etapele unei cercetări pedagogice, elaborând un proiect de cercetare pe o temă, la alegere;
– indicaţi metodele de cercetare pedagogică;
– identificaţi asemănările şi deosebirile dintre metoda observaţiei şi metoda experimentului;
– explicaţi relaţia dintre cercetarea pedagogică şi inovaţia în învăţământ.

3.1. ASPECTE GENERALE CU PRIVIRE LA CERCETAREA PEDAGOGICĂ

Cercetarea ştiinţifică a reprezentat dintotdeauna o sursă extrem de importantă de dezvoltare a gândirii şi practicii creatoare, de progres în cunoaştere şi de soluţionare a multor probleme ale practicii sociale.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Dezvoltarea ştiinţei pedagogice şi nemijlocit a învăţământului este legată de cercetarea pedagogică. Cercetarea în domeniul pedagogiei este efectuată de cercetători profesionişti, dar ea poate fi realizată şi de cadrele didactice de la toate nivelurile de învăţământ, preocupate în aceeaşi măsură de asigurarea organizării şi desfăşurării eficiente a activităţii instructiv-educative şi de investigare a fenomenelor pedagogice în vederea optimizării lor, a introducerii şi realizării inovaţiilor în învăţământ; de aceea se impune iniţierea viitorilor educatori nu numai în tema metodologiei instruirii şi educării, ci şi în cea a cercetării pedagogice.

La întrebarea: *Ce este cercetarea pedagogică?* s-au dat o serie de răspunsuri, dintre care prezentăm câteva:

– cercetarea pedagogică este „o strategie desfăşurată în scopul surprinderii unor relaţii noi între componentele acţiunii educaţionale şi al elaborării, pe această bază, a unor soluţii optime ale problemelor pe care le ridică procesul instructiv-educativ, în conformitate cu exigenţele sociale şi cu logica internă a desfăşurării lui" (7, p.56);

– cercetarea pedagogică este „o investigaţie delimitată, precisă ca temă, la o întrebare restrânsă ivită în procesul perfecţionării muncii de învăţare, de educaţie şi care presupune să se afle un răspuns cert, temeinic, argumentat ştiinţific la întrebare" (6, p.22).

Specificul cercetării pedagogice decurge din natura şi complexitatea fenomenelor educaţionale:

– cercetarea fenomenului educativ trebuie să aibă un caracter *prospectiv*, adică să vizeze dezvoltarea personalităţii elevului în perspectiva cerinţelor dezvoltării sociale, să proiecteze tipul de personalitate necesar în viaţă;

– cercetarea pedagogică trebuie să fie *continuu ameliorativă*, adică ea trebuie să ducă, prin intervenţiile sale modelatoare, la optimizarea activităţii de instruire şi educare a elevilor/studenţilor, la sporirea eficienţei actului pedagogic concret;

– trebuie să aibă un caracter *interdisciplinar*, dat fiind şi complexitatea fenomenului investigat;

– prezintă *aspecte specifice sub raportul etapelor de desfăşurare şi al metodelor de cercetare.*

Tipuri de cercetare pedagogică:

- În funcţie de scopul şi complexitatea problematicii abordate:

– cercetări *teoretico-fundamentale* – deschid noi orizonturi asupra fenomenului educaţional;

– cercetări *practic-aplicative* – abordează o problematică mai restrânsă şi urmăresc să contribuie la îmbunătăţirea şi îmbogăţirea modalităţilor concrete de acţiune.

- În funcție de metodologia adoptată:
  – cercetări *observaționale* (neexperimentale);
  – cercetări *experimentale.*

Între aceste tipologii de cercetare nu există o demarcație netă, ele se interferează și se completează reciproc.

3.2. ETAPELE CERCETĂRII PEDAGOGICE

Concepută ca un demers sistematic, cercetarea pedagogică parcurge în desfășurarea sa mai multe etape, și anume:

3.2.1. DELIMITAREA PROBLEMEI DE CERCETAT

Această etapă presupune:

a) sesizarea apariției unei probleme de investigat pentru care nu există încă o explicație adecvată;

b) formularea clară a problemei;

c) documentarea în domeniu.

Problema trebuie să includă în mod necesar o doză de incertitudine și în același timp să stimuleze preocuparea pentru descoperirea soluției. Pot fi alese probleme cu specific pedagogic mai general (ex.: finalitățile educației, interdisciplinaritatea în învățământ, informatizarea învățământului, schimbările în educație ș.a) sau cu caracter mai restrâns (ex: succesul și insuccesul școlar, proiectarea pedagogică, metode de stimulare a învățării creative ș.a.) pentru care nu putem prevedea soluții decât prin cercetare.

3.2.2. PRECIZAREA OBIECTIVELOR CERCETĂRII

Concomitent cu alegerea temei se procedează la *definirea obiectivelor*, adică: *De ce se întreprinde cercetarea? Ce își propune cercetarea?* Exemplu: Obiectivele cercetării pe tema „Lectura elevilor în liceu" au fost grupate pe două niveluri:

a) constatarea și descrierea condițiilor și motivației lecturii elevilor, existente în prezent în liceu;

b) formularea unor propuneri destinate să contribuie la optimizarea modului în care elevii din liceu își îmbogățesc prin lectură pregătirea școlară și își formează cultura generală.

3.2.3. FORMULAREA IPOTEZEI DE CERCETARE

Ipoteza înseamnă „o idee provizorie"– etimologic o supoziție, o presupunere în legătură cu problema pedagogică luată în rezolvare. Ea implică întrebarea la care se caută răspuns prin cercetarea ce urmează să se desfăşoare, de cele mai multe ori ca opțiune între două sau mai multe posibilități de a răspunde la acea întrebare.

Specific pentru cercetarea pedagogică este faptul că presupunerile pe care le implică ipoteza trebuie să ne asigure că în urma cercetării rezultatele formative la care vom ajunge nu sunt inferioare situației în care activitatea instructiv-educativă s-ar fi desfăşurat în mod tradițional.

Funcția ipotezei este de a prezice, cu un anumit nivel de probabilitate, relațiile stabilite într-un context dat. Câteva exemple de formulare a ipotezei:

În cercetarea „Lectura elevilor în licee" s-a pornit de la următoarea ipoteză: liceul contribuie la dezvoltarea interesului elevilor pentru lectură, dacă:

– pune în relații de interdependență lectura, cunoaşterea şi acțiunea la elevi;

– stabileşte finalități observabile ale lecturii elevilor;

– stabileşte şi asigură condițiile obiective (materiale) ale lecturii elevilor în funcție de condițiile subiective (nevoi, dorințe, aspirații) ale lecturii;

– instruieşte elevii în efectuarea diferitelor tipuri de lectură;

– structura fondului de carte de care dispune liceul satisface stereotipurile ce decurg din mediul de proveniență, condițiile sociale şi de personalitate ale elevilor;

– subliniază distinct rolul lecturii în obținerea şi aprecierea performanțelor şcolare superioare.

Ipoteza cercetării pe tema „Dezvoltarea capacității de învățare a elevilor" a fost formulată astfel: *Potențialul de învățare al elevilor este influențat de factori interni de natură psihopedagogică, psihologică şi psihosocială, cât şi de o serie de condiții exterioare, materiale şi spirituale.*

O dată stabilită ipoteza, vom încerca, prin folosirea unui ansamblu de metode, să demonstrăm valabilitatea presupunerilor noastre.

3.2.4. ORGANIZAREA CERCETĂRII

Această etapă presupune (2, p. 15):

– stabilirea perioadei de cercetare;

– precizarea locului (unități şcolare, localitate etc.);

– delimitarea eşantionului de subiecți (elevi), cuprinşi în cercetare cu grija de a se asigura caracterul reprezentativ al acestuia pentru a da posibilitate de generalizare;

– fixarea grupului sau claselor experimentale şi a grupului (claselor) martor, dacă cercetarea are un caracter experimental;

– caracterizarea subiecților (vârstă, sex, proveniență social-profesională, mediu etc.);

– discipline de învățământ vizate esențial în cercetare;

– baza materială care se asigură cercetării (materiale, aparatură, cheltuieli etc.);

– alți investigatori implicați (colaboratori) și

– alte condiții.

3.2.5. STABILIREA METODOLOGIEI DE CERCETARE ȘI PRELUCRARE A DATELOR

Această etapă presupune adoptarea unui complex de metode care să permită strângerea unei cantități suficiente de date sau informații concrete, obiective și complete, a căror analiză și interpretare ulterioară să poată conduce la răspunsuri sau soluții științifice, la concluzii viabile.

Ca metode de măsurare, înregistrare sau colectare a datelor se pot utiliza: observația sistematică, experimentul pedagogic (psihopedagogic), ancheta pe bază de chestionar sau interviu, analiza de conținut a produselor activității elevilor, probe și teste, studiul de caz, studiul documentelor școlare, al documentelor de arhivă, tehnici sociometrice etc.

În cadrul cercetărilor se folosesc concomitent mai multe metode și tehnici de investigație. Unele metode (interviul, chestionarul ș.a.) sunt extensiv orientate, în sensul că permit investigarea unui mare număr de entități sociale și culegerea unei largi varietăți de date, în timp ce altele sunt intensiv orientate (observația, experimentul, studiul de caz, analiza documentelor școlare) și permit investigarea unui număr mic de entități sociale. Se recomandă ca în cercetările efectuate să se aibă în vedere complementaritatea metodelor și combinarea lor diversă în cadrul aceluiași proiect de cercetare.

3.2.6. PRELUCRAREA ȘI INTERPRETAREA DATELOR

Datele empirice colectate trebuie să fie *ordonate*, *clasificate*, *sistematizate* și *corelate* în vederea deducerii unor concluzii generale, parțiale sau finale.

În acest scop se utilizează procedee (tehnici) logice, matematico-statistice și forme de reprezentare grafică. Se întocmesc tabele cu rezultate, tabele centralizate de date, se fac totalizări pe coloane, se exprimă cifrele absolute în rapoarte, procente; se fac raportări la scările de evaluare; se fac clasificări; se calculează media aritmetică, coeficienți de corelație, se întocmesc grafice, diagrame de comparație etc. (3, p. 29).

3.2.7. ELABORAREA CONCLUZIILOR CERCETĂRII

Concluziile trebuie să fie deduse din analiza datelor sau rezultatelor obținute.

3.2.8. VALORIFICAREA CERCETĂRII

Întreaga activitate de documentare și cercetare desfășurată se poate finaliza prin: redactarea raportului de cercetare, în care sunt prezentate organizarea și desfășurarea cercetării, cu accent pe concluziile desprinse în urma interpretării datelor; comunicare științifică, studiu sau articol de publicat în revistele de specialitate, lucrare metodico-științifică.

Structura unei lucrări metodico-științifice

Lucrarea va avea:
- introducere;
- cuprins (o tratare a temei);
- încheiere;
- listă bibliografică;
- anexe (dacă este cazul);
- programe pe calculator (dacă este cazul).

Cerințe cu privire la *Introducere*:
- relevarea actualității și acuității problemei tratate pentru teoria și practica învățământului (în contextul reformei);
- sublinierea importanței și interesului pe care le prezintă pentru optimizarea practicii educaționale;
- formularea intenției autorului de a aduce contribuții personale la elucidarea problemei tratate.

Cerințe cu privire la *Cuprinsul lucrării*:
- definirea clară a conceptelor cheie cu care se operează;
- precizarea cadrului teoretic (modelului teoretic) luat ca punct de sprijin pentru abordarea temei;
- formularea clară și corectă a ceea ce se demonstrează în lucrare;
- ponderea aspectelor practic-aplicative: formularea de propuneri și soluții concrete pentru optimizarea învățământului, care să ofere un suport pentru pregătirea unei decizii;
- caracterul sistematic, cu obiective clare, al tratării subiectului;
- ordinea logică a prezentării problemei;
- rigoarea științifică a prezentării datelor, prelucrarea și corelarea acestora;
- susținerea ideilor, a soluțiilor avansate de autor cu argumente științifice convingătoare.

Cerințe cu privire la *Încheiere*:

- formularea clară a concluziilor lucrării, care trebuie să reiasă din analiza datelor și a faptelor prezentate;
- legătura organică a concluziilor cu conținutul;
- oportunitatea propunerilor și a perspectivelor formulate de autor;
- calitatea soluțiilor propuse și corelarea lor cu conținutul lucrării.

Cerințe cu privire la *Documentarea științifică*:

- oportunitatea bibliografiei în raport cu tema;
- actualitatea surselor bibliografice și prelucrarea informației;
- citarea corectă a surselor bibliografice;
- consemnarea bibliografiei conform normelor metodologice.

Cerințe cu privire *la Forma lucrării*:

- stilul clar de prezentare;
- înlănțuirea logică a ideilor;
- aspectul estetic, sublinieri în text etc.;
- concordanța dintre tema abordată și conținutul lucrării.

Condiții cu privire la *Susținerea lucrării*:

- susținerea sintetică și coerentă, demonstrând cunoașterea aprofundată a problemei;
- capacitatea de utilizare a conținutului lucrărilor mai importante în argumentarea ideilor și concluziilor;
- capacitatea de argumentare a valorii lucrării (modul de abordare, relevarea unor noi aspecte, alcătuirea unor proiecte, a unor modele de lucru, ameliorarea practicii instructiv-educative în instituțiile de învățământ etc.)

3.3. METODOLOGIA CERCETĂRII PEDAGOGICE

Categorii de bază:

• *Metodă de cercetare în pedagogie*: calea pe care se poate ajunge la obținerea unor rezultate noi, menite să contribuie la optimizarea actului educațional.

• *Procedeu*: detaliu sau element auxiliar al metodei, impus de desfășurarea concretă a cercetării.

• *Eșantion*: un număr de cazuri dintr-o populație școlară, alese după anumite criterii pentru a fi supuse investigației.

• *Indicatori observaționali*: expresie a fenomenelor pedagogice; exprimă determinarea cantitativă a unei manifestări calitative a fenomenului investigat.

• *Metodologie*: știință a metodelor de cercetare.

3.3.1. METODE DE COLECTARE A DATELOR CERCETĂRII

Metoda observării

Constă în urmărirea sistematică, organizată, a fenomenelor pedagogice aflate în condiții normale de desfășurare. Spre deosebire de observația spontană, observarea ca metodă științifică trebuie să îndeplinească anumite cerințe:

– subordonarea față de anumite obiective precizate de la începutul efectuării observării;

– planificarea observației decurge din faptul că ea trebuie să se facă sistematic și continuu, pe o perioadă suficient de întinsă, în care să putem surprinde diferite ipostaze de manifestare a fenomenului pedagogic, evoluția procesului urmărit;

– pregătirea anterioară, seriozitatea care se acordă observației;

– efectuarea observației într-un cadru de referință; compararea datelor observate cu situații similare din alte colective și școli, din alți ani, din alte perioade ale anului școlar;

– formularea datelor observației oral sau în scris este necesară în scopul conturării precise a celor văzute, auzite, al creării posibilității de utilizare a acestor date;

– valorificarea datelor observației în scopul pe care ni l-am propus anterior imprimă acțiunii de observare un caracter activ.

Referitor la modalitatea de consemnare a observațiilor, aceasta constă în notarea pe partea stângă a unei foi de caiet a faptelor petrecute și în consemnarea observațiilor pe partea dreaptă a foii respective.

Experimentul

Este metoda cea mai importantă în cercetare. Spre deosebire de observare, în care fenomenul pedagogic se desfășoară în condiții normale, experimentul presupune modificarea condițiilor de apariție și desfășurare a fenomenului. Este o observare provocată. El constă în producerea sau schimbarea deliberată a unor evenimente sau procese educaționale cu scopul de a observa, măsura și evalua prin control sistematic factorii care le influențează, le determină sau interacționează cu modul lor de manifestare. Deci, presupune modificarea condițiilor de apariție și desfășurare a fenomenului.

În experiment intervin, în principal, două categorii de variabile: *independente* și *dependente*.

Variabilele independente se referă la schimbările (modificările) introduse de cercetător în vederea studierii efectelor produse de acestea.

Variabilele dependente sunt rezultatele constante în urma utilizării variabilelor independente; ele sunt supuse măsurărilor și interpretărilor. Astfel, dacă într-un experiment variabila independentă este metoda de predare a profesorului (expozitivă sau problematizatoare) utilizată la lecție, variabila dependentă o constituie performanțele școlare ale elevilor.

Aplicarea riguroasă a experimentului pedagogic presupune parcurgerea unor etape:

– stabilirea problemei de cercetare şi formularea ipotezei (ipotezelor de lucru);

– valorificarea ipotezei (ipotezelor) prin introducerea modificării produsă de aceasta;

– prelucrarea materialului faptic (confirmă sau infirmă ipoteza).

Formele experimentului pedagogic:

– de laborator;

– natural.

Metoda convorbirii

Este o formă de anchetă care constă într-un dialog dintre cercetător şi subiecţii supuşi investigaţiei în vederea colectării unor date în legătură cu fenomenele pe care le urmăreşte. Convorbirea se desfăşoară pe baza unui *plan* şi a unor întrebări dinainte elaborate. Răspunsurile trebuie înregistrate (consemnate) cu fidelitate spre a fi ulterior supuse prelucrării.

Convorbirea îmbracă forma interviului atunci când se referă la o temă dinainte stabilită şi se desfăşoară cu o singură persoană. Interviul vizează cu predilecţie aspecte referitoare la activitatea şi opiniile celui intervievat.

Metoda anchetei pe bază de chestionar

Chestionarul constă dintr-o succesiune de întrebări adresate în scris subiecţilor cercetării şi la care se aşteaptă răspunsuri scrise. Această metodă se foloseşte în diferite etape ale cercetării, alături şi corelată cu alte metode de cercetare psihopedagogică. Ancheta cuprinde mai multe etape:

– definitivarea problemei (obiectului) anchetei;

– alegerea subiecţilor de chestionat (eşantionul sau ce populaţie va cuprinde);

– pregătirea instrumentelor de anchetă (elaborarea chestionarului);

– executarea pe teren a anchetei prin interogarea subiecţilor;

– „despuierea" chestionarului şi elaborarea rezultatelor.

Un *chestionar* cuprinde două părţi:

◆ *partea introductivă*:

– se motivează subiecţilor necesitatea aplicării chestionarului;

– se evidenţiază avantajele generale şi speciale ce pot rezulta din ancheta respectivă;

– se precizează scopul şi obiectivele cercetării;

– cine a iniţiat cercetarea şi de ce;

– recomandări privind modul de completare; se insistă asupra sincerităţii completării lui;

◆ *întrebările propriu-zise*:

– *întrebări închise* – nu permit decât alegerea răspunsurilor fixate în chestionar. Solicită răspunsuri de genul: DA, NU, NU ŞTIU sau răspunsuri mai nuanţate oferite de o scală de genul: F. MULT, MULT, PUŢIN, DELOC sau ÎNTOTDEAUNA, DE CELE MAI MULTE ORI, UNEORI, NICIODATĂ.

Exemplu: Sunteţi mulţumit de rezultatele şcolare pe care le-aţi obţinut până în prezent?

Încercuiţi cifra din dreptul răspunsului care vi se potriveşte:

1 – da, sunt mulţumit;

2 – sunt parţial mulţumit;

3 – nu, nu sunt mulţumit.

– *întrebări deschise* – lasă libertatea de a formula răspunsul în maniera dorită.

Exemplu: Ce înţelegeţi dumneavoastră prin „a fi pregătit la ore?"

– *întrebări cu răspunsuri la alegere (precodificate)*– constau în prevederea sub formă de evantai a tuturor răspunsurilor posibile la o întrebare de tip deschis.

Exemplu: La care dintre modalităţile următoare apelaţi de obicei pentru depăşirea dificultăţilor pe care le întâmpinaţi în pregătirea temelor?

Încercuiţi cifra din dreptul răspunsurilor care vi se potrivesc.

1 – mă străduiesc să le rezolv singur;

2 – mă consult cu colegii de clasă;

3 – solicit o consultaţie individuală profesorului de specialitate;

4 – nu întreprind nimic;

5 – alte modalităţi.

Cerinţe de respectat în alcătuirea unui chestionar:

– întrebările să fie în concordanţă cu tema şi ipoteza cercetării;

– să fie clar formulate;

– să vizeze un singur aspect şi să nu sugereze răspunsul;

– să respecte particularităţile subiecţilor.

Metoda cercetării documentelor şcolare

Constă în analiza datelor pe care ni le oferă documentele şcolare: cataloage, foi matricole, fişe psihopedagogice ale elevilor, programe de învăţământ, planificări calendaristice ş.a. Analiza se face în funcţie de anumiţi parametri care decurg din obiectivele cercetării.

Metoda analizei produselor activităţii şcolare

Produsele activităţii şcolare sunt obiectivări ale muncii elevilor desfăşurate în cadrul şcolii şi în afara ei, dar sub îndrumarea pedagogică a acesteia.

Datele culese cu ajutorul acestei metode sunt supuse analizei pentru desprinderea unor aprecieri şi estimări asupra individualităţii elevului, a comportamentului său, a preocupărilor şi înclinaţiilor sale. Datele consemnate sunt corelate

cu constatările desprinse în urma aplicării altor metode de cercetare. Sunt incluse în aceste produse ale activității: lucrări scrise, compuneri, desene, caiete de teme, obiecte confecționate ş.a.

Tehnicile sociometrice

Sunt un ansamblu de instrumente folosite pentru investigarea şi cunoaşterea relațiilor interpersonale dintre oameni.

În categoria tehnicilor sociometrice s-au inclus următoarele instrumente (3, p. 92):

– *Testul sociometric.* Este instrumentul cu care debutează cunoaşterea sociometrică a grupului social. Elaborarea lui constă în formularea unor întrebări, pe baza unor criterii concrete, care să-i angajeze pe toți cei chestionați să-şi exprime preferințele socioafective față de ceilalți parteneri (de exemplu: Care sunt acei colegi cu care ai dori să stai în bancă? Care sunt acei colegi cu care nu doreşti să stai în bancă? Care sunt acei colegi pe care îi preferi să meargă cu tine într-o excursie? etc.). Întrebarea trebuie să vizeze o anumită situație, oferindu-le subiecților posibilitatea să-şi exprime preferințele (simpatiile şi antipatiile pentru ceilalți parteneri).

– *Matricea sociometrică.* Se prezintă sub forma unui tabel cu dublă intrare în care sunt trecute datele testului sociometric.

– *Sociograma.* Este instrumentul care redă sub formă grafică ansamblul relațiilor interpersonale din interiorul grupului. Se întocmeşte pe baza datelor cuprinse în matricea sociometrică.

3.3.2. METODE DE MĂSURARE A DATELOR

Măsurarea implică două momente complementare: stabilirea etalonului şi precizarea procedeului de comparare a etalonului cu mărimea ce trebuie măsurată. Se obține astfel un număr şi o unitate de măsură pentru mărimea respectivă. Folosirea unor forme de măsurare conferă autenticitatea şi obiectivitatea respectivei cercetări.

Cele mai utilizate forme de măsurare a fenomenelor psihopedagogice sunt următoarele (3, p. 59 – 62):

– *Numărarea (înregistrarea).* Constă în consemnarea prezenței sau absenței unei particularități obiectivate în comportament. Este vorba, de exemplu, de numărarea răspunsurilor corecte sau greşite, de numărarea subiecților care au obținut anumite rezultate, dispuse pe o scară elaborată în prealabil, de numărarea notelor sau mediilor obținute de un eşantion de subiecți etc.

– *Clasificarea* sau *ordonarea (procedeul rangului).* Constă în aşezarea datelor cercetării sau a subiecților investigați într-o anumită ordine, crescătoare sau descrescătoare. Validitatea acestei măsurări este dependentă de rigurozitatea parametrilor psihopedagogici în funcție de care se face ordonarea.

– *Compararea (raportarea)*. Constă în raportarea mărimii ce urmează a fi măsurată la mărimea teoretică sau la mărimea totală. Se obține astfel un raport de mărime, unde *n* este numărul rezultat din numărătoare, iar *T* – mărimea totală sau teoretică. Acest raport îmbracă și forma procentului. Rezultatul său brut sau procentual urmează să fie supus prelucrării ulterioare.

3.3.3. METODE DE PRELUCRARE A DATELOR

Din această categorie de metode fac parte, în primul rând, cele bazate pe calcularea unor indici statistici. Cei mai cunoscuți indici statistici sunt următorii (8, p. 14-19):

a) indici care exprimă tendința centrală (valorile medii sau valorile reprezentative) într-un colectiv: media, mediana, modulul;

b) indici care exprimă variația (distribuția valorilor individuale în jurul valorilor reprezentative: amplitudinea, abaterea medie, abaterea standard ș.a;

c) coeficienți de corelație (care exprimă legătura dintre variabile).

Alt grup de metode în prelucrarea datelor sunt cele grafice. Dintre acestea menționăm (4, p. 76):

a) diagramele care sunt „forme de reprezentare a situațiilor numerice prin construcții geometrice". Ele pot fi: liniare, poligonale, circulare etc.;

b) o categorie aparte de reprezentări grafice sunt „curba clopot" (curba Gauss-Laplace), care indică distribuția normală a frecvențelor și „ogiva" lui Galton.

Rezultatele obținute în urma prelucrărilor datelor prin aceste metode urmează a fi interpretate pentru a se ajunge la explicații și la soluții de optimizare a activității instructiv-educative.

3.4. CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI INOVAȚIA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT

Cercetarea pedagogică vizează atât explicarea științifică, conceptualizarea și înțelegerea activității educative, cât și ameliorarea acesteia prin introducerea de inovații în învățământ. Cercetările pedagogice de tip ameliorativ se finalizează cu înnoiri în practica pedagogică. Aceste înnoiri pot dobândi caracter de inovație în învățământ. Inovația pedagogică este „o operație conștientă și planificată al cărei obiectiv este de a determina introducerea și utilizarea unor schimbări înnoitoare, a unei restructurări creatoare menite să amelioreze substanțial randamentul și calitatea învățământului"(10, p. 368).

Ca forme ale inovației sunt cunoscute următoarele:

a) restructurarea integrală sau cvasiintegrală a sistemului de învățământ – *inovarea macroeducațională* sau *reforma școlară*;

b) *inovarea microeducațională*, la nivelul componentelor sistemului instructiv-educativ potrivit prevederilor fundamentale ale reformei (noi planuri și programe, tehnici de instruire adecvate noului conținut, introducerea unor noi mijloace de învățământ, noi tipuri de relații profesor-elevi etc.).

Metodele de producere a inovațiilor în învățământ sunt (5, p.71 și urm.):

a) modelul de cercetare și dezvoltare conform căruia, printr-o succesiune rațională de etape, se pleacă de la teorie și se ajunge în mod deductiv la modificări în practica educativă, în așa fel încât o inovație este produsă, perfecționată și apoi difuzată;

b) modelul de interacțiune socială, care evidențiază modul de difuzare a inovațiilor, în cadrul unui sistem complex de rețele interpersonale de informații;

c) modelul de rezolvare a problemelor, în care se pleacă de la sesizarea unei necesități pe care inovația respectivă o satisface; procesul se dezvoltă în etape, „de la problema de diagnosticare a unei necesități, apoi la experimentare și, în sfârșit, la asimilare" (5, p. 73).

Cercetarea pedagogică poate fi prezentată în cadrul fiecăruia dintre aceste trei modele.

Reforma învățământului românesc impune restructurarea sistemului de învățământ. Ea este un complex unitar de inovații menite să determine aderarea învățământului la cerințele societății contemporane și să sporească eficiența formativă a acestuia.

Reforma învățământului reprezintă mijlocul cel mai pertinent de introducere simultană a inovațiilor la toate nivelurile sistemului de învățământ. În pregătirea și înfăptuirea reformei globale a învățământului, un rol deosebit de important îl joacă cercetarea psihologică care trebuie să se constituie ca izvor al concepției și ca factor de pilotare.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PROBLEME DE REFLECȚIE ȘI SARCINI PENTRU MUNCA INDEPENDENTĂ

- Reforma globală a învățământului românesc vizează restructurarea sistemului de învățământ, schimbări funcționale atât în structura de ansamblu, cât și în ceea ce privește curriculum-ul, procesele, mijloacele de învățământ etc. Care dintre problemele de învățământ pot și trebuie să constituie astăzi obiect al unor cercetări pedagogice, desfășurate de către dascălii din școli?
- Delimitați o posibilă problemă de investigație și stabiliți: obiectivele, ipotezele de lucru și metodologia cercetări științifice.
- Analizați și comentați o foaie de observație elaborată în cadrul practicii pedagogice. Ce concluzii teoretice și sugestii practice se desprind?
- Delimitați o temă de cercetare și construiți un chestionar pentru culegerea datelor (puteți folosi diferite tipuri de întrebări).
- Elaborați un test sociometric. Prelucrați datele lui cu ajutorul matricei și sociogramei. Comentați rezultatele obținute.

ÎNTREBĂRI PENTRU AUTOEVALUARE

1. Ce este cercetarea pedagogică?
2. În ce constă specificul cercetării pedagogice în raport cu cercetările din alte domenii de activitate?
3. Care sunt etapele unei cercetări pedagogice?
4. Care sunt asemănările și deosebirile dintre metoda observației și metoda experimentului?
5. Ce relație există între cercetarea pedagogică și inovația în învățământ?

APLICAȚII

1. Elaborați un proiect de cercetare pedagogică pe o temă, la alegerea dumneavoastră, după următoarea structură: denumirea temei, durata cercetării, executant, motivația cercetării, scopul și obiectivele, ipoteza generală și ipotezele de lucru, metodele de cercetare, organizarea, finalizarea, modalități de valorificare a produselor cercetării, beneficiar și proiect bugetar.
2. Analizați proiecte de cercetare pedagogică desfășurate pe diferite teme.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Beveridge, W.I., *Arta cercetării științifice*, Editura Științifică, București, 1968.
2. Cerghit, Ioan, *Etapele unei cercetări științifico-pedagogice*, în „Revista de pedagogie", nr. 2, 1989.
3. Drăgan, Ioan, Nicola Ioan, *Cercetarea psihopedagogică*, Editura Tipomur, Târgu-Mureș, 1993.
4. Dumitrescu, Gh., *Metode și tehnici matematice în pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1969.
5. Huberman, A.M., *Cum se produc schimbările în educație și învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
6. Muster, D., *Metodologia cercetării în educație și învățământ*, Editura Litera, București,1985.
7. Nicola, Ioan, *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
8. Novak, Andrei, *Ghid statistic pentru cercetările din educație și învățământ*, Editura Litera, București, 1988.
9. Planchard, Emile, *Cercetarea în pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
10. Stanciu, I., *Cercetarea și inovația în învățământ*, în vol. *Curs de pedagogie*, Tip. Universității București, 1988.
11. Vlăsceanu, Lazăr, *Decizie și inovație în învățământ*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 4

COMPETENȚA PROFESIONALĂ A EDUCATORILOR

4.1. Delimitări conceptuale şi implicaţii practice
4.2. Dimensiunile competenței profesionale a educatorilor: competența de specialitate; competența psihopedagogică; competența psihosocială şi managerială
4.3. Competența profesională şi aptitudinea pedagogică
4.4. Profesia didactică, între standardizare şi creativitate
Probleme de reflecție şi aplicaţii
Referințe bibliografice

OBIECTIVE:

La sfârşitul lecturii, veți şti:
– să enumerați şi să descrieți caracteristicile competenței profesionale a educatorilor;
– cum puteți realiza „măiestria profesională".

4.1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE ŞI IMPLICAȚII PRACTICE

Prin *competență* se înțelege, de obicei, capacitatea cuiva de a soluționa corespunzător o problemă, de a lua decizii potrivite, de a îndeplini o misiune sau de a practica o profesie în bune condiții şi cu rezultate recunoscute ca bune.

Competent (într-un anumit domeniu) este considerat omul bine informat, recunoscut pentru capacitatea de a face ceea ce face aşa cum trebuie, de a emite păreri şi aprecieri (despre un obiect, fenomen etc.) în cunoştință de cauză, demne de luat în seamă.

În ultimă instanță, competența (în orice domeniu) se probează prin cunoştințe temeinice, prin priceperea şi abilitatea de a se folosi de ele în desfăşurarea unei anumite activități (profesionale, sociale, culturale, sportive etc.) şi de a obține rezultate apreciate de cei din jur (colegi, şefi ierarhici, spectatori, cititori, membri ai unei organizații sau colectivități umane în general).

În mod asemănător se poate pune problema şi pentru educatori, aceştia fiind considerați competenți de către elevi (studenți, cursanți, în general), de către co-

legi, directori, inspectori şcolari, dar şi de către părinţi şi de către comunitatea locală, atunci când reuşesc să se impună prin anumite calităţi şi mai ales prin rezultatele obţinute de elevii lor pe parcursul şcolarităţii, mai târziu, în cariera profesională şi în viaţă.

De aceşti educatori (profesori, institutori, învăţători şi educatoare) ne amintim cu plăcere şi le suntem recunoscători pentru investiţia de ştiinţă, cultură şi omenie pe care au făcut-o în noi, în timp ce alţii se pierd în negura vremurilor, a amintirilor.

Pentru acest prestigiu, clădit cu trudă, pe o autoritate de competenţă (nu doar una de funcţie), îşi „dispută" directorii de şcoli personalul didactic, iar părinţii, şcolile la care-şi vor da copiii. Pentru profesorii competenţi se dau adevărate „bătălii", deoarece ei sunt cei care determină şi menţin prestigiul unor instituţii de învăţământ şi dau generaţii de elevi temeinic pregătiţi.

Competenţa profesională a educatorilor nu este înţeleasă însă la fel de toată lumea. Elevii (sau cel puţin mulţi dintre ei) îi consideră buni pe cei toleranţi, îngăduitori. Ei îi preferă pe profesorii mai puţin exigenţi, deşi, ulterior, le reproşează acest lucru. Părinţii, dimpotrivă, pun preţ pe profesorii care izbutesc să-i determine pe elevi să înveţe şi să dobândească acele trăsături de voinţă şi de caracter care să le ofere succesul în viaţă.

Inspectorii de specialitate îi consideră „buni" pe profesorii bine pregătiţi la disciplina pe care o predau, iar unii directori, pe cei care nu-i incomodează şi nu le pun probleme în exercitarea atribuţiilor ce le revin. Cei mai rezervaţi (deşi cei mai îndreptăţiţi să emită judecăţi de valoare) în legătură cu definirea competenţei educatorilor sunt cercetătorii, care consideră că este dificil să se stabilească precis acele trăsături caracteristice ale profesorului care influenţează în mod decisiv procesul de învăţare al elevilor.

Referindu-se la această problemă, David Ausubel şi Floyd Robinson consideră că „este oarecum paradoxal faptul că datele empirice asupra modului în care variabilele privind persoana profesorului se raportează la «predarea în bune condiţii», sunt – deşi numeroase – în majoritate neconcludente" (1, p. 528). „Cu toate acestea – adaugă ei – unele constatări par a fi suficient de convingătoare ca să fie luate în seamă".

În ceea ce ne priveşte, considerăm că prin *competenţa profesională a educatorilor din învăţământ* am putea înţelege acel ansamblu de capacităţi cognitive, afective, motivaţionale şi manageriale, care interacţionează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calităţile necesare efectuării unei prestaţii didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanţele obţinute să se situeze aproape de nivelul maxim al potenţialului intelectual al fiecăruia.

Unei asemenea definiţii i se poate reproşa cel puţin faptul că în societatea contemporană rolurile educatorilor din învăţământ s-au diversificat, ele depăşind de mult universul îngust al didacticii şi al spaţiului şcolar.

Fără să ignorăm această realitate, noi înțelegem prin competența educatorului din învățământ în primul rând ceea ce am subliniat mai înainte, cu convingerea că această dimensiune a competenței constituie o premisă și în același timp o condiție *sine qua non* a lărgirii și diversificării ei în spațiul „*n*-dimensional" al educației permanente și al problemelor globale ale lumii contemporane, a căror soluționare durabilă nu este posibilă fără un alt orizont al educației decât cel oferit de instituțiile școlare. Realitățile zilelor noastre ne determină să înțelegem tot mai clar că societatea însăși va trebui să devină educativă și aceasta cât mai curând.

Polivalența caracteristicilor profesorului „ideal" rezultă și dintr-un sondaj de opinie realizat la sfârșitul anului 1989 în rândul studenților de la universitățile Montreal și Moncton din Canada (2, p. 75 și 76).

Potrivit rezultatelor sondajului, cele 15 caracteristici stabilite de studenți pentru a descrie portretul profesorului „ideal", au fost ierarhizate după cum urmează:

Nr. crt.	Caracteristici	Opțiuni (în procente)
1.	Cunoașterea materiei (bine informat, cunoștințe actualizate)	63 %
2.	Disponibilitate (accesibil în afara orelor de curs, gata să-i ajute pe studenți și să le furnizeze datele necesare)	30,83%
3.	Evaluare justă (să evalueze studenții în mod obiectiv și imparțial, să precizeze modul de evaluare)	29,06 %
4.	Să stabilească legături între teorie și practică	26,31 %
5.	Dragoste pentru disciplina respectivă și pentru predarea ei (entuziast)	29,68 %
6.	Metodic și structurat (să pregătească, să organizeze și să prezinte materia cursului în mod metodic și structurat, spirit de sinteză)	24, 52 %
7.	Respect față de studenți (să discute cu studenții, să fie deschis la sugestii, critici și opinii ale studenților)	24,40 %
8.	Claritate în expunere	20,63 %
9.	Să favorizeze dezvoltarea intelectuală a studenților (să invite la cercetare, să încurajeze spiritul critic, să stimuleze curiozitatea intelectuală)	18,67 %
10.	Prezentare interesantă a materiei	13,68 %
11.	Ușurință în exprimare (bun orator, utilizează un limbaj inteligibil)	11,76 %

12.	Abilitate în relațiile umane	15,20 %
13.	Gândire personală și originală (o concepție personală și originală despre obiectul predat, spirit critic în ceea ce privește subiectele predate)	2,50 %
14.	Simțul umorului	1,94 %
15.	Cercetare / publicații (organizează și/sau participă la activități de cercetare, publică lucrări în reviste de specialitate)	1,85 %

Rezultă de aici că ceea ce numim competență profesională a educatorilor se centrează pe aspectele cognitive și pedagogice ale învățământului, ca și pe cele care țin de personalitatea profesorului.

Sunt apreciați acei profesori care fac dovada cunoașterii materiei, știu să o prezinte clar, metodic și structurat, dar care, în același timp, îi stimulează pe studenți (elevi) pentru activitatea de învățare (îi motivează) și manifestă disponibilitate în ceea ce privește sprijinul acordat acestora pe parcursul învățării.

Alte caracteristici, cum sunt: abilitatea de a scrie, participarea la problemele comunității, ținuta vestimentară, punctualitatea, activitatea de cercetare și altele sunt considerate de importanță mai mică. Desigur, problema se cuvine a fi analizată și din perspectiva treptei de învățământ (grupa de vârstă a elevilor), ca și a tipului de școală (generală, profesională etc.).

În cazul vârstelor mici și mijlocii (6/7 – 14/15 ani), profesorul va fi cu atât mai apreciat (de elevi și de părinți, îndeosebi) cu cât va comunica mai ușor cu elevii și va reuși (cunoscându-i) să țină seama de particularitățile acestora (de vârstă și individuale), adaptând în mod corespunzător strategiile de predare-învățare.

Aceleași calități (ale profesorului) nu vor mai avea neapărat aceeași relevanță pentru elevii din clasele mai mari de liceu (11 -12/13), pentru cei de la școlile postliceale, pentru studenți sau pentru cursanții adulți de la cursurile de perfecționare. Alte caracteristici, cum ar fi, de exemplu, capacitatea profesorului de a stabili legături între teorie și practică devin relevante doar în anumite tipuri de școli (în exemplul dat, în școlile profesionale, în liceele industriale, agricole, economice, în facultățile tehnice) și mai puțin în altele (liceele și facultățile cu profil umanist).

După opinia noastră, competența profesională a educatorilor din învățământ derivă din rolurile pe care aceștia le îndeplinesc în cadrul organizațiilor școlare. Care sunt, în prezent, aceste roluri? Ne vom referi la cele mai importante și care, exercitate în mod corespunzător, determină obținerea unor performanțe de înalt nivel cu marea majoritate a elevilor instruiți de un anumit educator.

Educatorul din învățământ le *transmite informații* elevilor săi. În acest scop, el le selecționează și le prelucrează din punct de vedere didactic, pentru a le adapta la sistemul de gândire al elevilor, la nivelul lor de înțelegere. Totodată, educa-

torul *creează situații de învățare* cât mai favorabile pentru atingerea obiectivelor pedagogice proiectate și *imaginează strategii de predare-învățare* care să asigure succesul școlar cu un număr cât mai mare dintre elevii pe care-i instruiește. El *dirijează* apoi *învățarea*, o *controlează* și o *evaluează*, îndeplinind însă și rolul de consilier. În acest context, educatorul *îi îndrumă pe elevi și la alte surse de informație* (decât el însuși) și *îi familiarizează cu metodele și tehnicile de muncă intelectuală.*

Din aceste roluri (care, evident, nu sunt singurele, atribuite de cercetători, de managerii școlari, de elevi și de familiile acestora) decurg *dimensiunile competenței profesionale a educatorilor*: competența de specialitate, competența psihopedagogică și competența psihosocială și managerială.

4.2. DIMENSIUNILE COMPETENȚEI PROFESIONALE A EDUCATORILOR: COMPETENȚA DE SPECIALITATE, COMPETENȚA PSIHOPEDAGOGICĂ, COMPETENȚA PSIHOSOCIALĂ ȘI MANAGERIALĂ

Competența de specialitate cuprinde trei capacități principale:

1. cunoașterea materiei;
2. capacitatea de a stabili legături între teorie și practică;
3. capacitatea de înnoire a conținuturilor în consens cu noile achiziții ale științei domeniului (dar și cu cele din domenii adiacente).

Competența psihopedagogică este rezultanta următoarelor cinci capacități:

1. capacitatea de a cunoaște elevii și de a lua în considerare particularitățile lor de vârstă și individuale la proiectarea și realizarea activităților instructiv-educative;
2. capacitatea de a comunica ușor cu elevii, de a-i influența și motiva pentru activitatea de învățare, în general, și pentru învățarea unei anumite discipline de studiu, în particular (atât individual, cât și prin cooperare cu alții);
3. capacitatea de a proiecta și a realiza optim activități instructiv-educative (precizarea obiectivelor didactice, selecționarea conținuturilor esențiale, elaborarea strategiilor de instruire, crearea unor situații de învățare adecvate, stabilirea corespunzătoare a formelor, metodelor și instrumentelor de evaluare etc);
4. capacitatea de a evalua obiectiv programe și activități de instruire, pregătirea elevilor, precum și șansele lor de reușită;
5. capacitatea de a-i pregăti pe elevi pentru autoinstruire și autoeducație.

Competența psihosocială și managerială presupune cel puțin următoarele patru capacități ale educatorului contemporan care-și desfășoară activitatea în învățământ:

1. capacitatea de a organiza elevii în raport cu sarcinile instruirii, de a crea situații de învățare adecvate și de a stabili responsabilități în grup;

2. capacitatea de a stabili relații de cooperare, un climat adecvat în grupul de elevi și de a soluționa conflictele;

3. capacitatea de a-și asuma răspunderi;

4. capacitatea de a orienta, organiza și coordona, îndruma și motiva, de a lua decizii în funcție de situație.

Desigur, la o analiză mai aprofundată, competențelor prezentate mai sus li se pot adăuga și altele, după cum fiecărei competențe i se pot asocia și alte capacități.

De asemenea, imaginând alte roluri ale educatorului din învățământ decât cele înfățișate în lucrarea de față, acestea vor genera, la rândul lor, alte competențe și (poate) alte capacități.

Varietatea abordărilor problematicii competenței educatorilor din învățământ conduce la o *mare diversitate de caracteristici* pe baza cărora este apreciată activitatea profesorilor din învățământul de toate gradele.

Așa, de exemplu, Edward F. Iwanicki, de la Universitatea din Connecticut, consideră că în prezent sunt necesare noi proceduri de evaluare a profesorilor și că, în acest scop, e necesar să se răspundă la întrebarea: Ce se înțelege prin „priceperi pedagogice", „competența profesorului", „performanța profesorului", „eficiența profesorului", „productivitatea în predare", „profesionalismul în predare"? (3, p.1).

La această întrebare răspund doi specialiști: Donald M. Medley (în 1982) și H.D. Shallock (în 1987) (3, p.1-3). Primul înțelege prin *priceperi pedagogice* „orice cunoștință, aptitudine sau poziție a valorii profesionale care poate fi relevantă, dacă este însușită, într-o practică pedagogică reușită".

Competența profesorului este „totalitatea capacităților (cunoștințe și aptitudini) ale unui profesor. Competența generală este în funcție de gradul în care un profesor stăpânește un cuantum de priceperi individuale, unele având o pondere mai mare în aprecierea competenței sale generale decât altele."

Performanța profesorului este „ceea ce face" un profesor în profesiunea lui, mai mult decât ce poate face. Performanța profesorului este specifică situației de lucru; ea depinde de competența profesorului, de contextul în care lucrează profesorul și de capacitatea profesorului de a-și aplica priceperile în orice moment dat."

În sfârșit, prin *eficiența profesorului*, Medley înțelege „efectul pe care îl are performanța profesorului asupra elevilor. Eficiența profesorului nu depinde numai de competență și performanță, ci și de răspunsurile elevilor. Așa cum competența nu poate anticipa performanța în situații diferite, așa și performanța profesorului nu poate anticipa rezultatele în situații diferite."

Celălalt autor vine cu unele precizări suplimentare, reformulând definițiile anterioare. El introduce și sintagma „cunoștințe pedagogice", prin care înțelege „diverse cunoștințe necesare în profesia de educator" și dă ca exemplu: „evoluția și dezvoltarea omului; pedagogie; conținutul de predat".

Priceperile pedagogice sunt, în opinia lui H.D. Shallock, „mijloacele pe care le folosesc profesorii pentru a pune în aplicare cunoștințele lor despre predare. De

exemplu: a pune întrebări care să determine gândirea critică sau evaluativă; a folosi modele/metode alternative de predare pentru a familiariza elevul și pentru a diferenția subiectele; modalități diferite de a câștiga și menține atenția elevilor."

Competența pedagogică constă în „rolurile, responsabilitățile și funcțiile cerute ca profesorul să-și fundamenteze o anumită poziție în procesul instruirii. De exemplu, pregătirea unor planuri pentru o unitate sau o lecție; menținerea elevului în acea stare stimulativă pentru ca acesta să-și îndeplinească sarcinile în procesul de învățare; lucrul cu administratorii și colegii; interacțiunea cu părinții."

În ceea ce privește *eficiența predării*, autorul menționat o consideră a fi „contribuția pe care profesorii o aduc în procesul învățării pentru o anumită parte din conținut într-un anumit timp, adică în cadrul unei discipline..."

Productivitatea în predare este „contribuția pe care o aduc profesorii față de câștigurile în procesul învățării elevilor în multiple zone ale conținutului pe parcursul mai multor trimestre sau ani școlari..."

În sfârșit, *profesionalismul în predare* constă în „lucrul cu colegii, administratorii și alte persoane pentru dezvoltarea școlii ca loc de muncă al elevilor și față de comunitate și profesiune; angajarea într-o creștere și dezvoltare continuă ca profesionist; reflectarea asupra eficienței propriei productivități ca profesor și îmbunătățirea acesteia când e necesar; reflectarea integrității și a înaltelor standarde etice în toate interacțiunile cu ceilalți."

H. Morine și G. Morine (4, p. 16, 17) consideră că „profesorul poate fi și a fost interpretat ca un rol unitar cuprinzând mai multe funcții și un set de comportamente". Ei disting următoarele șase *roluri didactice* principale: furnizor de informație; model de comportament; creator de situații de învățare; consilier și orientator; evaluator și terapeut; organizator și conducător.

Desigur, pe baza acestora se pot stabili competențele corespunzătoare și capacitățile ce le sunt subsumate, putându-se proiecta un *profil de competență* al profesorului și, desigur, o programă de formare (inițială sau pe parcursul carierei didactice) pentru această categorie de personal. Lăsăm această problemă pentru reflecție, dar și ca o posibilă temă de cercetare, deși primii pași sunt deja făcuți la nivelul Ministerului Educației și Cercetării și al Institutului de Științe ale Educației și al Centrului Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar.

4.3. COMPETENȚA PROFESIONALĂ ȘI APTITUDINEA PEDAGOGICĂ

În dicționarul de psihologie, *aptitudinile* sunt definite ca fiind „componente instrumental-operaționale ale personalității care permit desfășurarea cu rezultate superioare a anumitor tipuri de activități (5, p. 98).

Nivelul de dezvoltare a aptitudinilor este influențat de o serie de indicatori ai performanței, cum sunt: rapiditatea, precizia, productivitatea, originalitatea, efi-

cienţa etc. (6, p. 297). Se spune despre cineva că are aptitudini într-un anumit domeniu dacă obţine performanţe care se situează peste media realizată de cei care acţionează în domeniul respectiv (în cazul nostru, profesorii dintr-o şcoală, dintr-o localitate etc.).

În ceea ce priveşte *aptitudinea pedagogică*, aceasta este definită de către Nicolae Mitrofan ca „o formaţiune psihologică complexă care, bazată pe un anumit nivel de organizare şi funcţionalitate al proceselor şi funcţiilor psihice, modelate sub forma unui sistem de acţiuni şi operaţii interiorizate, constituit genetic conform modelului extern al activităţii educaţionale, facilitează un comportament eficient al cadrului didactic prin operaţionalizarea adaptativă a întregului conţinut al personalităţii sale" (7, p. 56).

Pe baza unei cercetări concrete de teren, asociată şi cu o vastă cercetare bibliografică, Nicolae Mitrofan ne propune următoarele *aptitudini ale profesiunii de cadru didactic (psihograma)* (7, p. 166-169):

1. *Calităţi senzoriale:*

a) văz: – acuitate vizuală – 2;
– tulburări uşoare de vedere – 4;
– deficienţe grave de vedere – 3;

b) auz: – sensibilitate absolută şi diferenţială fină – 2;
– deficienţe grave de auz (surdomutitatea) – 3.

2. *Calităţi ale aparatului locomotor şi ale fizionomiei de ansamblu:*
– înfăţişare agreabilă – 2;
– posibilitatea de deplasare – 2;
– posibilitatea utilizării normale a braţelor – 2;
– deficienţe uşoare ale aparatului locomotor – 4;
– deficienţe grave ale aparatului locomotor – 3;
– anumite ticuri – 3.

3. *Calităţi ale limbajului*:
– comunicare verbală normală (voce cu volum, timbrată, capabilă de intonaţie) – 2;
– voci defectuoase (nazale, guturale, efeminate, sacadate, peltice) – 4;
– tulburări grave de vorbire (balbismul) – 3;
– exprimare expresivă – 2;
– exprimare clară – 2;
– exprimare inteligibilă – 2.

4. *Atenţie*:
– concentrată – 2;
– distribuită (dezvoltată) – 2;
– mobilitatea atenţiei (dezvoltată) – 2;
– tulburări uşoare de atenţie – 4;

– tulburări grave ale atenției (hipoprosexia) – 3;
– spirit de observație (dezvoltat) – 2;

5. *Calități intelectuale*:
a) reprezentări (dezvoltate) – 2;
b) memoria:
– vizuală, auditivă, motorie – 2;
– de imagini și verbală – 2;
– memorie imediată – 2;
– memorie de durată – 2;
– promptitudine în recunoaștere și reactualizare – 2;
– tulburări de memorie (hipomnezia, amnezia) – 3;
c) gândire:
– flexibilitate mentală – 2;
– raționament abstract – 2;
– capacitate de analiză și sinteză – 2;
– priceperi de organizare (dezvoltare) – 2;
– gândire creativă – 2;
– capacitate de ordonare și sistematizare – 2;
– tulburări ale gândirii – 3.

6. *Aptitudini generale și speciale*:
a) inteligența (dezvoltată) – 2;
– inteligența medie – 4;
– inteligența sub medie – 3;
b) capacități psihopedagogice (sau factori psihopedagogici):
– capacitatea de a determina gradul de dificultate al materialului de învățare pentru elevi – 1;
– capacitatea de a face materialul de învățare accesibil (deci găsirea celor mai potrivite metode și mijloace pentru sporirea gradului de accesibilitate a elevilor la cuantumul informațional transmis) – 1;
– capacitatea de a înțelege elevul, de a pătrunde în lumea lui internă (deci capacitatea de „dedublare" a educatorului, posibilitatea de a se orienta atât asupra intervențiilor, influențelor sale, cât și asupra elevului, înțelegând situația, dificultățile întâmpinate de acesta în activitatea de învățare și asimilare și din perspectiva elevului, reformulând continuu programul său operativ de lucru) – 1;
– creativitatea în munca psihopedagogică (capacitatea de a crea noi metode de influență instructiv-educativă în funcție de cerințele situației educative) – 1.
c) capacități psihosociale (sau factori psihosociali):
– capacitatea de a adopta un rol diferit – 1;
– capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații cu elevii – 1;

– capacitatea de a influența ușor grupul de elevi, precum și indivizii izolați – 1;
– capacitatea de a comunica ușor și eficient cu grupul sau cu indivizii separat – 1;
– capacitatea de a utiliza în mod adecvat puterea și autoritatea – 1;
– capacitatea de a adopta ușor diferite stiluri de conducere.

7. *Procese afective și de voință*:
– rezistență la situații stresante – 2;
– echilibru emoțional – 2;
– emotivitate mare – 2;
– rezistență crescută la oboseală – 4;
– promptitudine și persistență în atingerea scopurilor propuse – 2;
– tulburări grave afective și de voință – 3;
– blândețe, voioșie – 2.

8. *Calități ale personalității*:
– interes profesional crescut – 2;
– sociabilitate – 2;
– prudență și moderare în reacții – 2;
– conștiinciozitate, seriozitate, simțul datoriei – 2;
– independență în rezolvarea problemelor – 2;
– caracter afirmat, autoritate – 2;
– perspicacitate, clarvăzător, lucid – 2;
– calm, liniștit – 2;
– încrezător în sine – 2;
– deschis, înțelegător, conlucrant – 2;
– tulburări grave de comportament (alcoolismul, imoralitatea, impulsivitatea excesivă, sadismul) – 3.

Din analiza sistemului de aptitudini propus de N. Mitrofan, ca și din compararea acestora cu caracteristicile subsumate competenței profesionale a educatorilor, se observă existența unor relații de interdependență. Întrebarea care se pune în legătură cu aceste relații este însă următoarea: poate fi un educator (profesor, învățător, educatoare, maistru-instructor etc.) competent în absența unor aptitudini pedagogice? Răspunsul nu poate fi formulat, pur și simplu, printr-o afirmație sau printr-o negație, deoarece relațiile respective sunt mult mai complexe decât par la prima vedere.

Evident, un profesor lipsit total de anumite aptitudini sau cu un nivel scăzut al acestora (exemple: deficiențe grave de vedere sau de auz, tulburări de vorbire sau de atenție, tulburări de gândire sau de memorie, inteligență sub-medie, fire impulsivă, neastatornică etc.) nu va putea fi competent ca educator și va trebui să-și desfășoare activitatea în alt domeniu, unde contactul cu semenii este mai

redus sau, aceştia fiind adulți, îl pot influența în bine sau constrânge să se comporte potrivit normelor deontologice ale profesiei respective.

Dacă nivelul aptitudinilor nu este însă mult sub cel mediu, atunci, prin eforturi suplimentare, prin pregătire intensă (în domeniul didacticii îndeosebi) şi prin perseverență, se poate ajunge la un nivel acceptabil de competență profesională. De asemenea, se cuvine relevat şi faptul că, în procesul nemijlocit al activității profesionale (didactic şi educativ în cazul de față), anumite aptitudini (cum ar fi capacitatea de comunicare sau echilibrul emoțional) se dezvoltă (sau chiar se formează), după cum ele îşi pun amprenta asupra activității respective, făcând-o (cu grade de influență diferite) mai productivă şi/sau mai eficientă.

Când aptitudinile unor educatori sunt de nivel înalt (calitativ şi sub aspectul productivității), se spune că aceştia au *talent* pentru profesia de cadru didactic.

Talentul pedagogic, asociat cu ansamblul capacităților care determină competența profesională a educatorilor, poate conduce, pe parcursul carierei didactice, la ceea ce specialiştii numesc *măiestrie pedagogică*. Realizarea acestei măiestrii presupune însă un şir de măsuri vizând selecționarea, pregătirea inițială şi pe parcurs a personalului didactic, dar şi o motivare (materială şi morală) mai puternică a celor ce urmează să-şi aleagă această profesie complexă şi grea, dar şi de o rară noblețe umană: profesia de educator.

4.4. PROFESIA DIDACTICĂ – ÎNTRE STANDARDIZARE ŞI CREATIVITATE

Exigențele față de profesia didactică se corelează strâns cu cele pe care societatea omenească le manifestă, în dinamica dezvoltării ei, față de educație.

Societatea se schimbă şi, odată cu ea, şi sistemele de educație. Aşa se explică faptul că în aproape toate țările lumii au avut şi au loc reforme în domeniul educației şi învățământului.

Aşa, de exemplu, în România, reforma şi-a propus să realizeze un învățământ mai performant şi mai pragmatic, racordat la standardele cu care se operează în țările Uniunii Europene şi în alte țări dezvoltate ale lumii. În consecință, schimbările cele mai importante s-au realizat în domeniul curriculum-ului, înlocuindu-se planurile unice de învățământ cu planuri-cadru şi manualele unice cu manuale alternative. Au fost introduse, de asemenea, discipline opționale, ceea ce va permite o mai mare diversificare a filierelor şi programelor de formare, realizându-se, în felul acesta, o mai bună corelație între o piață a muncii dinamică şi diversă, aptitudinile, aspirațiile şi dorințele celor care învață.

Dincolo, însă, de această corelație, noul curriculum național creează premisele necesare dezvoltării complexe a personalității umane, în conformitate cu un ideal educativ centrat pe creativitate, pe capacitatea individului de a-şi proiecta şi conduce propria evoluție, în cariera profesională şi în viață.

Potrivit Raportului către UNESCO al Consiliului Internațional pentru Educație în secolul XX (8. p. 69), în acest prim secol al mileniului III, educația se sprijină pe *patru piloni* importanți: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții și a învăța să fii.

În funcție de această optică, dar și de implicațiile globalizării asupra individizilor, ale problematicii lumii contemporane, educatorii din învățământ urmează să îndeplinească *roluri noi.*

Așa de exemplu prin metodologia de aplicare a noului curriculum național, li se cere educatorilor din învățământ *să creeze activități (situații) de învățare* adecvate obiectivelor proiectate, ținând seamă, desigur, de natura subiectului lecției și de particularitățile clasei sau ale grupei de elevi. Ideea nu este nouă în pedagogie, însă rolul profesorului este mai recent, el fiind astăzi formulat explicit („creator de situații de învățare") și specificat în documentele de proiectare didactică. Evident, cu cât situațiile de învățare vor fi mai bine alese sau imaginate de profesor, cu atât mai interesantă și mai eficace, în planul învățării, va fi activitatea de instruire. Lucrurile nu vor rămâne la nivel de dorință (ca multe alte lucruri valoroase formulate de-a lungul timpului de știința educației), dacă vor fi menținute în centrul atenției managerilor educaționali, începând cu șefii de catedre sau de arii curriculare și sfârșind cu inspectorii școlari de specialitate care pun, adesea, accent pe rigoarea științifică a conținuturilor unei lecții și mai puțin pe aspectele de ordin metodic.

Un alt rol nou ar putea fi acela de *meditator în procesul cunoașterii* sau de *consiliere*, alături de rolul tradițional de transmițător de informații, la care nu se renunță, dar a cărui pondere este, vizibil, în scădere, în cadrul învățământului modern, centrat pe competențe.

Acest rol este strâns legat de cel dinainte, dar are o arie de acțiune mult mai largă, în sensul că relațiile de colaborare între profesor și elev se extind și dincolo de lecția propriu-zisă. Profesorul îi poate însoți pe elevi la bibliotecă și la mediateci, dar și în călătoriile pe INTERNET, îi poate consilia în selectarea diverselor surse de informare, ca și în ceea ce privește alcătuirea unor lucrări legate de disciplina sa ori adiacente acesteia.

De asemenea, profesorul este astăzi un veritabil *agent al schimbării*, pregătindu-și elevii în această perspectivă care se constituie, tot mai mult, într-o dimensiune a omului contemporan.

Nu în ultimul rând, profesorul este chemat să se implice în *luarea deciziilor de politică educațională* la diferite niveluri, precum și în procesul, complex și dificil, de *inserție profesională și socială, corespunzătoare noilor condiții* (piață concurențială a muncii, societate democratică, stat de drept etc.).

O seamă de roluri noi (sau de roluri vechi reconsiderate) derivă și din implicațiile educației permanente asupra programelor școlare. Acestea tind să se integreze atât în plan orizontal, cât și pe verticală, să fie centrate pe valori, atitudini și motivație, să cultive independența, propria responstabilitate, autoanaliza critică,

flexibilitatea şi autoînvățarea, facilitând dezvoltarea oamenilor în aşa fel încât aceştia „să întâmpine schimbarea cu interes, entuziasm şi nu cu frică şi rezistență" (9, p. 246).

Dezvoltând la elevi capacitatea de a face față în mod eficace viitorului, profesorul este dator să țină seama de o serie de elemente noi ale procesului de învățare, enumerate de Biggs încă din anul 1973:

- a avea informația sau a fi capabil să localizezi informația;
- a avea deprinderi intelectuale ce pot fi generalizate la un nivel mai înalt;
- a poseda strategii generale pentru rezolvarea problemelor;
- a-şi stabili propriile obiective;
- a evalua rezultatele propriei învățări;
- a fi motivat adecvat;
- a avea o imagine de sine adecvată (9, p. 247).

În legătură cu acest ultim aspect, şcoala în ansamblul ei şi fiecare educator au obligația să-i ajute pe elevi să-şi formeze o imagine corectă despre ei şi să-şi fixeze țeluri în viață în aport cu aptitudinile şi posibilitățile lor reale.

Odată cu extinderea noilor tehnologii ale comunicației şi informației în educație şi învățământ, înseşi rolurile tradiționale ale educatorilor se cer reconsiderate.

El nu mai este unicul deținător al informației, iar învățarea se poate face şi fără sprijinul nemijlocit al profesorului. În aceste condiții, după unele opinii, profesorul şi elevii devin un fel de „colegi" în activitatea de învățare, beneficiind împreună de noile virtuți ale mass-media, „cel mai puternic profesor, cel mai puternic influențator", cum îl aprecia senatorul George Pruteanu cu prilejul inaugurării oficiale a postului de televiziune „România de mâine", ca post național, universitar, cultural (10, p. 8).

După acest succint tablou al schimbărilor intervenite în rolurile educatorului de azi şi de mâine, este cazul să ne punem întrebarea: poate fi standardizată activitatea educatorilor din învățământ sau din alte zone ale educației permanente?

Pentru a schița un răspuns, să vedem, mai întâi, ce se înțelege prin „standard". Termenul a fost preluat (ca şi cel de „design" sau de „proiectare") din tehnică, unde este înțeles ca „normă prin care se stabilesc prescripții privitoare la calitatea şi cantitatea, demersurile, precum şi la alte elemente ce definesc un produs, aplicată în scopul reglementării unitare a producției şi consumului produselor" (11).

Înțeles astfel, standardul nu poate fi aplicat în toate „palierele" educației, din simplul motiv că măsurarea nu este posibilă şi se operează doar cu estimări care sunt, adesea, supuse erorilor.

Să ne gândim, de exemplu, la componenta afectivă a personalității umane, unde este foarte greu să măsori o anumită trăire interioară, un sentiment sau o convingere.

Cum s-a reflectat demersul educativ al personalului didactic în domeniul educației morale se va vedea doar atunci când cel educat va fi pus în situația de a-și manifesta sentimentele și convingerile, de a le proba prin comportamente observabile.

Referindu-se la profesionalizarea pentru cariera didactică, profesorul Emil Păun aprecia că efortul de „raționalizare și așezare a întregului proces de formare inițială și continuă a cadrelor didactice pe baza unor standarde profesionale", nu este „tocmai ușor de realizat având în vedere specificul activității educaționale, care implică adesea variabile a căror standardizare nu e nici posibilă, dar nici necesară" (12, p. 20).

În același spirit, James A. Kelly, în studiul său intitulat „Standardele predării" (12, p. 60), afirmă că „într-o dimineață de școală, tipică în România, mii de uși de clasă se închid și profesorii încep să-și țină orele. Conform căror standarde (se întreabă el, s.n.) sunt judecați ei ca profesioniști?"

Cu aceleași standarde – i-am răspunde noi – cu care sunt „judecați" și în S.U.A. sau în alte țări dezvoltate ale lumii, cu care inteligențele românești, dezvoltate de-a lungul timpului în școli mai puțin înzestrate tehnologic, dar slujite de oameni competenți și devotați, au intrat adesea în competiție și au câștigat. Îi amintim domnului Kelly de C. Brâncuși și de George Enescu, de Henri Coandă și de Emil Palade, dar și de miile de români prezenți în structurile NASA și la gigantul Microsoft!

Oricum am suci lucrurile, rămân „excelenți", cum îi numește domnia sa, acei profesori care știu cum să le capteze elevilor atenția și să le-o mențină pe tot parcursul lecțiilor, să formuleze cu claritate obiectivele fiecărei activități didactice, să reactualizeze cunoștințele anterioare necesare învățării cum urmează, să predea accesibil și convingător noile cunoștințe, să creeze situații de învățare adecvate, să dirijeze învățarea și să obțină feed-back, ori de câte ori este nevoie, să evalueze prin metode variate și să extrapoleze, adică să facă bine toate acele lucruri „prescrise" de Robert Gagné și de alți reprezentanți de seamă ai pedagogiei moderne.

Cu alte cuvinte, „prescripții" au existat și până acum în România, iar pe baza lor s-au formulat concluziile asupra pregătirii profesorilor, ca și asupra calității prestației acestora, doar că nu s-au numit standarde.

În acest caz, răspunsul la întrebarea „poate fi standardizată activitatea educatorilor din învățământ?" ar putea fi acesta: da, dacă prin standarde înțelegem anumite *etaloane* la care raportăm pregătirea și activitatea educatorilor.

Aceste etaloane, elaborate în funcție de un ideal social și educativ și de o filosofie a educației explicit formulate, de cunoașterea umană în general, ar urma să cuprindă un *sistem de cerințe* față de pregătirea științifică, psihologică, pedagogică, sociologică, managerială și culturală a educatorilor, pe diverse trepte ale sistemului național de învățământ (preșcolar, primar, secundar etc.). Cu o condiție însă și anume, ca *cerințele să se refere la comportament și să fie măsurabile* (în cazul pregătirii), iar evaluările să se facă de profesioniști, pe criterii științifice, fiind excluse cele politice.

Chiar și în aceste condiții, este evident că *nu se poate standardiza întreaga activitate a educatorilor*. Mai întâi, pentru că educația este un fenomen complex care vizează toate dimensiunile ființei umane (fizică, intelectuală, morală etc.) și, în al doilea rând, pentru că elevii sunt foarte diferiți unii față de alții (în ceea ce privește inteligența, capacitatea de învățare, motivația etc.).

De altfel, se știe că activitatea didactică este marcată de numeroase situații inedite, neprevăzute, care nu sunt avute în vedere la elaborarea programelor de formare inițială și continuă a educatorilor.

Din acest motiv, educatorii, dincolo de pregătirea lor de bază și de experiență, trebuie să aibă și o mare capacitate de a se adapta la realitățile vieții școlare, fiind capabili să rezolve situații-problemă dintre cele mai diverse. Tactul, răbdarea și capacitatea de a comunia ușor cu cei din jur, de a soluționa conflictele sunt caracteristici cu care te naști sau pe care le dobândești printr-un efort personal considerabil, pe parcursul carierei didactice.

Toate acestea ne determină să sugerăm câteva *direcții de acțiune practică*, absolut necesare în realizarea chiar și parțială a standardizării activității educatorilor din învățământ:

1. Prin dezbateri academice, dar și colegiale, la care să participe și elevii, și studenții, să se descrie un *set de competențe* ale educatorilor din învățământ, cuprinzând două segmente: un *trunchi comun*, valabil pentru toate categoriile de educatori și unele *cerințe speciale*, în funcție de treapta de învățământ, deci de grupa de vârstă cu care lucrează educatorii.

2. Profilul de competență definit pe plan național să stea la *baza tuturor programelor de formare a personalului didactic* din România.

3. *Fișele postului*, pe categorii de personal didactic și **fișele de evaluare** a personalului didactic să aibă la bază „standarde" derivate din profilul de competență proiectat, care să se bazeze exclusiv pe comportamente direct observabile și/sau măsurabile.

4. *Inspecția școlară* să fie regândită din perspectiva standardelor naționale convenite.

5. Standardele pentru profesia didactică să fie *revăzute periodic*, pentru a le adapta la dinamica dezvoltării științifice, economice și sociale care determină, de fapt, obiectivele, funcțiile și conținutul educației.

PROBLEME DE REFLECȚIE ȘI APLICAȚII

1. Analizați (prin reflectare) în ce măsură rolurile didactice propuse de H. Morine și G. Morine se regăsesc în activitatea dumneavoastră profesională și completați tabelul următor:

Rolul	Activitatea în raport cu rolul			
	Loc foarte important	Loc important	Loc nesemnificativ	Nu îndeplinesc acest rol
Furnizor informație	☐	☐	☐	☐
Model de comportament	☐	☐	☐	☐
Creator de situații de învățare	☐	☐	☐	☐
Consilier și orientator	☐	☐	☐	☐
Evaluator și terapeut	☐	☐	☐	☐
Organizator și conducător	☐	☐	☐	☐

Încercați să argumentați de ce unora dintre aceste roluri le acordați o importanță mai mare, iar altora o importanță mai redusă*.

2. Elaborați un set de roluri pe care le considerați indispensabile profesiei didactice, competențele subsumate acestor roluri și capacitățile corespunzătoare fiecărei competențe, după modelul următor:

* Această problemă de reflecție se adresează profesorilor și studenților care efectuează practica pedagogică.

BCU CENTRALA UNIVERSITARA

Nr. crt.	Rolul	Competența	Capacitatea
1.			
2.			
⋮ n.			

3. Schițați *profilul de competență* al profesorului ideal (așa cum îl concepeți dumneavoastră).

La alcătuirea acestei probe, reflectați în ce măsură competențele următoare se pot asocia profesorului din zilele noastre, indicând cărui rol corespund aceste competențe și ce capacități presupun: competență științifică; competență culturală; competență comunicațională și relațională; competență motivațională; competență inovațională, competență sociomorală.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Ausubel, David I., Robinson, Floyd G., *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
2. *** „Educație-Învățământ", fasc. V-VI/1990, *Aspecte ale evaluării învățământului*, Ministerul Învățământului și Științei, Oficiul de Informare Documentară pentru Învățământ, București.
3. *** *Liber* , Biblioteca Culturală Pedagogică „I.C. Petrescu", aprilie 1994.
4. *** *Probleme de pedagogie contemporană*, Biblioteca Centrală Pedagogică, București, 1987.
5. Popescu Neveanu, Paul, *Dicționar de pedagogie*, Editura Albatros, București, 1978.
6. Popescu Neveanu, Paul, *Psihologie școlară*, Tipografia Universității București, 1987.
7. Mitrofan, Nicolae, *Aptitudinea pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1988.
8. Jaques Delors (coordonator). *Comoara lăuntrică*, Editura Polirom, Iași, 2000.
9. R.H. Dave (sub redacția). Fundamentele educației permanente, Editura Didactică și Pedagogică, Buc., 1990.
10. „Adevărul" nr. 3704, 22 mai 2002.
11. Mic dicționar enciclopedic. Editura Științifică, București, 1986.
12. Păun, Emil. Profesionalizarea activității didactice, în „Standarde profesionale pentru profesia didactică", coordonator: Luca Gliga, M.Ed.C., București, 2002.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

SECȚIUNEA A II-A

TEORIA EDUCAȚIEI

Capitolul 1

EDUCABILITATEA. FACTORII DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII

1.1. Conceptul de educabilitate
1.2. Teoriile clasice ale educabilității
1.3. Teoria antropologică a educabilității
1.4. Accelerarea psihogenezei și a instruirii
1.5. Interacțiunea factorilor dezvoltării
1.6. Puterea și limitele educației
Exerciții și probleme
Note și referințe bibliografice

OBIECTIVE:

După ce veți studia acest capitol, veți fi în măsură să:
– analizați principalele paradigme științifice ale dezvoltării și formării umane;
– argumenți cu dovezi antropologice puterea și limitele educației în procesul formării personalității umane;
– explicați teoria epigenetică și concepția structuralist-genetică a educabilității;
– explicați interacțiunea factorilor dezvoltării și formării personalității umane.

1.1. CONCEPTUL DE EDUCABILITATE

Prin expresia „educabilitate", psihopedagogii desemnează, de obicei, *potențialul de formare umană sub influența factorilor de mediu sau educaționali.*

Polisemantismul termenilor care compun această definiție o fac foarte neclară. De exemplu, expresia „potențial de formare" poate avea accepțiunea dată de geneticieni care preferă termenii de genofond sau de „zestre ereditară"; în psihopedagogie există însă și înțelesul de „valorificare a genofondului sub influența factorilor de mediu" – pe care biologii o numesc „fenotip".

Pentru a depăși aceste echivocuri, pedagogul și filosoful american John Dewey a propus folosirea conceptului de „imaturitate a copilului". „Imaturitatea" nu desemnează aspecte negative ale dezvoltării, ci și șanse oferite de zestrea genetică cu care copilul vine pe lume pentru a se forma sub influența factorilor de mediu natural sau social (*educație științifică de tip școlar*).

Opera lui Dewey a fost începută în secolul trecut, înainte ca genetica să aducă însemnate clarificări privind potențialul speciei umane de a se dezvolta și forma cu ajutorul educației. Dezvoltarea rapidă a geneticii a determinat, așa cum cunoașteți de la biologia studiată în liceu, importante modificări ale viziunii evoluționiste inițiată de Charles Darwin; în secolul al XIX-lea și, implicit, precizări importante în ceea ce privește originea speciei umane și potențialul ei de formare în timpul vieții individuale.

Vă reamintim câteva dintre cunoștințele de fizică, chimie și biologie studiate în liceu (1).

> După cum se știe, întreaga viață de pe Terra se bazează pe un cod genetic universal, alcătuit din triplete de nucleotide. Ceea ce înseamnă că toate ființele provin dintr-un ancestor comun care a apărut în urmă cu aproximativ un miliard de ani, în urma unei îndelungate evoluții fizico-chimice. Biologii consideră că *eobiontul* – prima ființă a lumii vii – a apărut datorită unei simbioze a proteinelor primitive cu ADN-ul (acidul dezoxiribonucleic). Această apariție este oarecum paradoxală într-un univers pe care fizicienii îl consideră dominat de cel de-al doilea principiu al termodinamicii. Acesta se exprimă prin *legea universală a entropiei sau a dezorganizării crescânde* care se va finaliza cu „moartea termică a Universului" (dispersarea lui completă). Or, viul, prin definiție, înseamnă *organizare*. „Protobiontul" (eobiontul) a adus pe lume un principiu opus celui entropic – *legea negentropiei* – care definește capacitatea structurilor vii de a se reproduce, adapta și rezista presiunilor dezorganizatorice ale mediului fizic. *Întreaga evoluție a viului pe Terra trebuie înțeleasă ca o încrâncenată luptă de rezistență a „organizării vii" la ostilitatea „dezorganizatoare" a lumii universale.*
>
> Diferite specii care s-au pierdut pe Terra pot fi considerate doar ca „strategii" întrebuințate de Eobiont pentru a supraviețui în condițiile de mediu oferite de o eră glaciară sau alta. Unele specii rezistă de mai multe ere. Specia noastră a apărut în ultima eră biologică – Cuaternarul (chiar în

ultima fază a acestuia, Pleistocenul). Aşadar, omul face parte din „scenariul" evoluției, ca una dintre încercările, până acum reuşite, ale ancestorului inițial de a birui asupra entropiei.

Primele specii hominide au apărut în urmă cu aproximativ 1 – 1,5 milioane de ani. *Homo Sapiens Fossilis* – prima specie antropoidă cu adevărat umană (conştientă de sine) – a pierit în urmă cu 35 – 40000 ani. Homo sapiens recens – omul actual – a convieţuit o vreme cu acesta, dar, datorită unor capacităţi adaptive sporite, a rezistat. Prototipul său este „Omul de Cromagnon" sau „neoantropul". Noi suntem, sub raportul bagajului genetic care ne permite confruntarea cu entropia şi adaptarea la mediu, *cromagnoni*. Şi, desigur, suntem stră-strănepoții Eobiontului, având acelaşi cod genetic. Există enigme privind construirea codului genetic universal care ne privesc direct. Cea mai însemnată se referă la cantitatea mare de elemente chimice rare pe Terra care intră în constituția chimică a vieții şi a codului genetic (de exemplu, rubidiul şi molibdenul). De aceea, mulți biogeneticieni sunt înclinați să creadă că naşterea vieții nu s-a produs pe Terra, ci pe planete bogate în aceste elemente chimice. Unii admit chiar ipoteza unei intervenții supraumane în declanşarea biogenezei şi a evoluției viului. Alții cred că a fost vorba de un „eveniment chimic norocos". Asemenea ipoteze sunt invocate şi în legătură cu antropogeneza. Oricum, întreaga evoluție a viului pe Terra pare determinată de capacitatea organismelor de a suporta *modificări ale organizării zestrei lor genetice* pentru a se putea adapta mai bine la condițiile de mediu, în limitele aceluiaşi cod genetic.

Primele vieţuitoare dispuneau doar de instrumente adaptative preconstruite în genotipul fiecărei specii, înaintea naşterii propriu-zise a indivizilor. Prototipul lor era instinctul – modalitatea înnăscută de a reacționa adaptativ la anumite influențe ale mediului fizic. Din punctul de vedere al instinctului, membrii unei specii sunt identici. Instinctul nu se modifică sub influența factorilor de mediu în timpul vieții individuale. Orice modificare de mediu devine însă fatală pentru membrii unei specii cu multe instincte şi puține posibilități de a-şi alcătui, în timpul vieții individuale, în funcție de schimbările de mediu, noi instrumente de apărare. În acest fel, de-a lungul evoluției au pierit numeroase specii. *Au supravieţuit specii care şi-au eliberat o parte din genotip, „oferind-o" sub formă de potențial adaptiv, membrilor (indivizilor) pentru a-şi forma instrumente individuale de adaptare în funcție de condițiile de mediu.* Aceste instrumente adaptive dobândite de indivizi în timpul vieții lor au ca prototip reflexul. *O specie este cu atât mai evoluată cu cât vine pe lume cu mai puține instincte şi cu potențial mai mare de a-şi forma reflexe (fenotip).*

Omul poate fi considerat cea mai evoluată specie şi din această perspectivă. Fiecare membru al speciei *Homo Sapiens Recens* se naşte aproape fără nici un instinct (doar cu reflexe de supt şi de apucare), dar cu un imens potențial de formare în timpul vieții individuale (fenotip).

La specia umană, preformismul genetic a fost aproape în întregime sfărâmat în favoarea formării fenotipice individuale. Această „eliberare" a genotipului de preconstrucţii ereditare ia forma unei „imaturităţi" (Dewey) pe care în limbajul cotidian obişnuim să o numim *copilărie*.

Omul este specia cu cea mai lungă copilărie. Specia similară a cimpanzeilor, cea mai apropiată genetic de noi, nu are decât o copilărie de 2-2,5 ani. „Imaturitatea" omului se extinde până la 16 ani: un răstimp enorm pentru a-şi forma instrumente adaptative individuale excepţionale. Această mărire de 5-6 ori a copilăriei explică, de altfel, şi saltul enorm realizat de specia umană. Ea este singura *specie conştientă de sine*, având atât *conştiinţa vieţii*, cât şi *conştiinţa morţii*. Omul nu trăieşte numai în virtutea instinctelor de supravieţuire sau a reflexelor de apărare, sau atac (*conştiinţa vieţii*), ci şi raţional, asumându-şi condiţia tragică a destinului individual (*conştiinţa morţii*). De aceea, el este capabil nu numai de adaptare şi învăţare, ci şi de educaţie, prin care-şi poate făuri „a doua natură" – care este personalitatea umană.

1.2. TEORIILE CLASICE ALE EDUCABILITĂŢII

Majoritatea psihopedagogilor admit că principalii factori ai dezvoltării şi formării fiinţei umane sunt zestrea ereditară a individului, mediul în care trăieşte şi educaţia pe care o primeşte.

Această concepţie s-a format încă de la jumătatea secolului al XX-lea, sub influenţa rezultatelor cercetărilor psihologice şi biologice şi a anumitor concepţii filosofice.

Între timp, unele progrese însemnate obţinute în cercetarea problemelor evoluţiei, embriogenezei şi psihogenezei umane o obligă la anumite nuanţări care, fără a contrazice teza anterioară, o aprofundează.

Pentru a înţelege acest lucru, este necesar să fie trecute în revistă principalele orientări filosofice şi ştiinţifice în acest domeniu.

1.2.1. PARADIGMA INEISTĂ

Acest curent a apărut chiar înainte de descoperirea eredităţii şi de constituirea geneticii ca ştiinţă: problema naşterii şi a dezvoltării organismelor îi preocupă pe cercetători de foarte multă vreme. Se atribuie, în general, fiziologului şi anatomistului din secolul al XVII-lea Al. Harvey paternitatea aşa-zisei teorii performiste. El a negat concepţia rămasă din Antichitate conform căreia fiinţele s-ar putea naşte din substanţele organice intrate în descompunere (teoria „generaţiei spontane"). Harvey a demonstrat că generarea viului nu este posibilă în orice condiţii.

B.C.U. M. EMINESCU IAȘI
PEDAGOGIE — PSIHOLOGIE

În Tratatul asupra generațiilor (1651), el a formulat celebrul aforism „Omnia ex ovo" („totul provine din ou"). În acest fel, teoria „generației spontane" a fost înlocuită cu teoria generării prin semințe". Modul de alcătuire a „semințelor" („germeni", „ovum" etc.) a devenit principala preocupare a cercetătorilor naturii care erau intrigați de misterele nașterii și dezvoltării organismelor. În secolul al XVII-lea, când a fost construit primul microscop, biologul olandez Antony van Leeuwenhoeck (1696), a putut examina spermatozoizii. Imperfecțiunile aparatului l-au condus spre o concluzie greșită. El a crezut că vede „animale miniaturale", pe care le-a numit „animalculi".

Pe această bază a formulat teza preformismului; conform acesteia, orice ființă provine dintr-o alta similară, dar de foarte mici dimensiuni. Oamenii ar proveni din așa-numiții „homunculuși" microscopici. Teza a împins la exagerări incredibile. Biologul Swammerdam a afirmat la sfârșitul secolului al XVII-lea că „homunculușii" provin din alții și mai mici ș.a.m.d. Germenii tuturor oamenilor care au trăit sau ar putea trăi, în toate timpurile, ar data din momentul Creației, fiind depozitați de către Dumnezeu în „lombele" Evei sau ale lui Adam.

Această „confirmare științifică" a viziunii biblice asupra antropogenezei a avut urmări semnificative și în teoria, și practica educației. „Homunculus"-ul confirma concepția specifică învățământului scolastic care nu vedea în copil decât un „adult în miniatură" și îi ignora complet caracteristicile de vârstă sau pe cele individuale.

Teza performistă se baza pe ipoteza existenței unui așa-zis „tipar exterior" care ar dirija reproducerea speciilor și a indivizilor. Această ipoteză a fost abandonată în secolul al XVIII-lea, când naturalistul francez Buffon a sesizat că există specii care o contrazic flagrant. De exemplu, fluturele provine dintr-o omidă cu care, desigur nu seamănă deloc. Mai mult, Buffon argumenta, prin calcule, absurditatea ideii de „tipar exterior" la om. La un calcul simplu va putea vedea că un homunculus „din prima generație" poate fi echivalat ca mărime cu o milionime din talia unui adult normal dezvoltat (1/1 000 000 000). Pentru a putea exprima numeric talia unui homunculus din generația a 6-a, ar fi necesară o fracție cu un număr de 55 de cifre! Dar – observă Buffon – nici chiar cel mai mic atom din Sistemul Solar nu ar putea avea dimensiuni atât de mici.

Teza „tiparului exterior" a fost înlocuită cu cea a „tiparului interior" care prefigura conceptele de „cod genetic" și „geneotip" din știința contemporană a eredității.

Aceasta a cunoscut o nouă renaștere o dată cu descoperirea legilor universale ale eredității și cu nașterea geneticii. Biologul olandez Hugo de Vries a reînviat preformismul prin așa-zisa teorie mutaționistă. Conform acesteia, evoluția speciilor s-ar fi realizat prin mutații (schimbări ale locului genelor) bruște și întâmplătoare.

Ideea că orice evoluție sau dezvoltare este strict dependentă de ereditare și numai de ea (ereditatea poate totul, mediul nu are nici un merit) a avut o puternică influență asupra științelor socioumane de fond. Aceasta s-a datorat și faptului că

disciplinele socioumane se aflau sub influența teoriei gnoseologice a lui Immanuel Kant cu privire la așa-numitele „cunoștințe apriorice" (date omului prin naștere înainte de orice experiență de învățare). Apriorismul kantian era convergent mai mult cu preformismul, dar ideile sale păreau a fi susținute și de teoria mutanționistă care consacră autoritatea absolută a eredității în procesul genezei și dezvoltării organismelor.

În psihologie s-a impus credința într-o anumită „fatalitate ereditară" care ar dirija natura și nivelul de dezvoltare al capacităților psihice. Pe această bază s-a dezvoltat psihometria și practica testelor de aptitudini.

Un progres spectaculos, dar și primejdios, au cunoscut preocupările pentru măsurarea riguroasă a inteligenței umane cu ajutorul testelor – deși natura profundă a inteligenței nu a fost încă elucidată definitiv. Încrederea exagerată în teste a condus la erori și în practica educației. Măsurarea inteligenței preșcolarilor a fost socotită suficientă nu numai pentru a constitui „clase de elită" sau de „supradotați", dar și pentru a face predicții absolutizante asupra evoluției intelectuale ulterioare a oricărui copil. Cea mai gravă consecință a acestei tendințe pare a fi încercarea din 1965 a psihomatematicianului american Arthur Jensen de a pune bazele unei științe noi – genetica inteligenței. Jensen se baza pe observația că testele folosite de el indicau coeficienți de inteligență mai mici la copiii negri decât la cei albi. Încercarea sa nu pare a fi avut, neapărat intenții rasiste – lucru de care a fost acuzat cu violență de foarte mulți colegi de breaslă. Dar era o prelungire în psihologie a unei tendințe ereditariste pe care biologii evoluționiști și embriologii o părăsiseră deja la data la care Jensen mai încerca să o slujească.

1.2.2. PARADIGMA AMBIENTISTĂ

Și acest curent își are originile în cercetările biologilor. Se consideră teza transformistă formulată de Jean Baptiste Lamarck, în lucrarea sa *Filosofia zoologică* (1809), ca fiind momentul de debut al acestei orientări. După Lamark, mediul (ambianța) joacă un rol capital în evoluția viețuitoarelor. Sub presiunea factorilor de mediu, viețuitoarele se transformă (se adaptează), dobândind caracteristici noi pe care, apoi, le transmit moștenitorilor. În viziunea sa, opusă celei ereditariste, „mediul poate totul, zestrea ereditară nefiind decât receptacol".

În acest fel a fost admisă așa-zisa teorie a eredității dobânditului. Conform acesteia, achizițiile obținute prin experiență de către membrii unei specii s-ar fixa în memoria genetică și ar fi apoi transmise pe cale ereditară. Teoria eredității dobânditului a exercitat un interes enorm în rândul psihologilor și pedagogilor datorită perspectivei pe care o deschidea. Într-adevăr, se întrevedea posibilitatea de a perfecționa nelimitat pe calea educației nu numai pe fiecare individ, ci chiar întreaga specie umană. Încercările biologilor de a verifica experimental s-au soldat în anul 1921 cu o tragedie. Johann Kammerer, un tânăr cercetător austriac, anunțase că a obținut dovezi experimentale clare în favoarea teoriei. Solicitat să le

repete în laboratoarele Universității din Cambridge (Anglia), Krammer nu a mai reușit. Acuzat de escrocherie științifică în plenul Congresului mondial de fiziologie din 1921, Krammer s-a sinucis. A lăsat însă o scrisoare în care își atesta buna credință. Conținutul scrisorii a impresionat cel puțin 2 participanți importanți la acel congres: I.P. Pavlov, considerat „părintele psihologiei sovietice", și Mc. Dougall, cel mai important reprezentant al psihologiei americane la acea dată. Astfel, ambii au orientat, mai mult sau mai puțin voluntar, școlile psihologice americane și sovietice într-o direcție de sorginte lamarckiană care se resimte și astăzi puternic.

Ideile lui Lamarck au fost aprofundate, însă, de Saint – Hilaire și radical modificate față de 1859, când a apărut lucrarea lui Charles Darwin, Originea speciilor. Evoluționismul darwinism avansa tezele „selecției naturale" și ale luptei pentru supraviețuire pentru a explica mecanismele evoluției. Acestor idei li s-a adăugat concepția embriologică a lui Haeckel. Haeckel a enunțat celebra lege biogenetică („ontogeneza repetă filogeneza") valabilă și pentru specia homo sapiens (cu unele particularități, însă). Evoluționismul a cunoscut, de-a lungul timpurilor, reformulări care i-au conferit din ce în ce mai multă valoare științifică. Asupra psihologiei și pedagogiei, însă, și-a făcut simțită influența mai mult formula sa inițială, propusă de Lamarck. Ambientalismul lamarckian părea a confirma teze mai vechi ale acestor domenii în curs de formare. Era confirmat, înainte de orice, „optimismul pedagogic" exprimat exemplar, în secolul luminilor, de Jan Amos Comenius, dar și încrederea în „puterea nelimitată a educației" pe care o formulaseră, încă din antichitate, filosofii greci și fusese reluată în Renaștere. Era confirmată însă și teoria cunoașterii propusă de empiriștii englezi, precum John Locke și David Hume.

Celebra teorie a „tabulei rasa" susținea că toate cunoștințele ne provin din experiență, adică prin contactul nemijlocit al simțurilor cu mediul care, prin intermediul lor, „înscrie" în mintea copilului ca pe o „tablă nescrisă" toate achizițiile intelectuale sau chiar morale și afective. Dictonul lui Locke: Nihil est in intelectu quod non primus fuerit in sensu („Nu este nimic în intelect care să nu fi trecut mai întâi prin simțuri") exprimă limpede atât credința că „mediul poate totul", cât și consecința ei pedagogică: educația poate totul.

1.2.3. PARADIGMA EPIGENETISTĂ

Ereditarismul și ambientismul păreau – în formele lor clasice – curente științifice ireconciliabile. Totuși, contradicțiile lor fundamentale au putut fi depășite. Începutul acestei depășiri a fost realizat de lucrarea Theoria generationis publicată de naturalistul german Caspar Friedrich Wolff, în anul 1795. Deși a trecut oarecum neobservată în secolul al XVIII-lea, ea a fost redescoperită la jumătatea secolului trecut. Astăzi, Wolff este considerat părintele embriologiei. Există

însă motive pentru a-l considera şi precursorul psihologiei genetice şi al pedagogiei moderne, după cum se va vedea.

Teoria lui Wolff are drept concept central expresia epigeneză (de la epi = după şi genesis = origine, geneză – în limba greacă). După Wolff, nici „mediul nu poate fi totul" şi nici „ereditatea nu poate totul" în procesul formării şi dezvoltării organismelor, ci un al treilea factor, care nu este nici ereditar şi nici ambiental, şi care intră în acţiune după geneză (după ce spermatozoidul şi ovulul se unesc formând zigotul). Procesele de creştere şi dezvoltare sunt controlate de un tertium pe care Wolff îl numeşte vis esentialis (forţă esenţială). În deceniile următoare, antropologul german K. Blumenbach a ajuns şi el la concluzia că în procesul dezvoltării şi formării individului uman intervine un tertium epigenetic pe care l-a denumit nisus formativus („tendinţă formativă", în limba latină).

Wolff se credea un urmaş al lui Aristotel, gândindu-se la teoria acestuia despre „entelhii". „Entelhiile" aristotelice erau însă „forme" preconstituite – nu apăreau „după geneză". De aceea, epigenetismul trebuie considerat o mare paradigmă ştiinţifică, inaugurată abia în urmă cu două veacuri şi valorificată pe deplin abia astăzi.

Această *vis esentialis* sau *nisus formativus* apare nu numai după geneză, ci şi după ce zestrea ereditară cuprinsă în zigot intră în interacţiune cu mediul prin procesele de nutriţie care asigură creşterea. Forţa „tendinţei formative" creşte odată cu dezvoltarea organismului atât în perioada intrauterină, cât şi în cea extrauterină. Influenţa sa se obiectivizează în faze şi stadii de creştere care pot fi distinse cu precizie. Astfel, în faza intrauterină a fost indentificată o succesiune de faze ale creşterii: segmentarea (diviziunea primei celule embrionare a oului fecundat în blastomere), gastrularea (prin migrări celulare se alcătuiesc cele trei forţe embrionare: ectodermul, endodermul şi mezodermul); organogeneza (se edifică marile sisteme ale organismului cu organele lor primordiale); histogeneza (în diversele primordii ale organelor se diferenţiază celule specifice, cu proprietăţii apte: celule neurale, celule gastropulmonore, celule musculare etc.); creşterea (fenomen de mărire a volumului sistemelor concepute în faza de organogeneză şi histogeneză).

În mod similar, după expulzarea fătului din mediul uterin, s-au putut identifica faze ontogenetice ale creşterii organice şi stadii ale dezvoltării psihogenetice.

Toate sunt reglate de ceea ce Wolff numea *vis esentialis*. Intensitatea ei creşte odată cu înaintarea în ontogeneză şi psihogeneză. Biologii şi psihologii comtemporani de orientare epigenetistă (Waddington, Piaget ş.a.) au convenit din perspectiva analizei sistematice şi a ciberneticii că *nisus formativus* este, de fapt, un mecanism de autoreglare a creşterii, similar homeostazei, care asigură autoreglarea funcţională a organismului (sănătatea etc.). Ei au denumit acest mecanism *homeorhesis*. Homeorhesis-ul creşterii organice are un corespondent în planul dezvoltării psihice care, după cercetările şcolii de psihologie genetică de la Geneva, în frunte cu Jean Piaget, reglează psihogeneza, în sensul de a „impune" o succesiune de stadii de dezvoltare care nu pot fi escaladate prin presiuni de mediu sau educative. Prin intervenţii educative speciale se poate „forţa" dezvoltarea, dar

numai în sensul accelerării în timp a succesiunii stadiilor psihogenetice – după cum au demonstrat şcolile de psihologie a învăţăturii de la Harvard, în frunte cu J. S. Bruner, şi de la Moscova, în frunte cu P. L. Galperin. Jean Piaget a atras atenţia, însă, că aceste experimente de grăbire a dezvoltării pot deveni primejdioase, întrucât ele sfidează mecanismul de reglare homeorhetică a psihogenezei. Există riscul ca prin experimente pedagogice acceleratoare să fie produşi aşa-numiţii wünderkinds („copii minune", în limba germană). Aceştia nu ar fi însă naturali, ci artificiali. Sau, după o expresie românească, ar fi „dopaţi", nu „dotaţi".

Încă de la apariţia ei, concepţia epigenetică şi-a făcut simţită influenţa în gândirea educaţională. Nu ştim dacă romanul pedagogic Emile al lui Jean-Jaques Rousseau, apărut la trei ani după publicarea *Theoriei generations*, a fost influenţat direct de această operă capitală a gândirii ştiinţifice. Este însă cert că, prin teoria educaţiei negative expusă în Emile, Rousseau a urmat o paradigmă epigenetică. El este considerat, pe bună dreptate, „descoperitorul copilului". Copilul nu era un „homunculus" – cum credeau pedagogii scolastici – , ci o „altă fiinţă", o „fiinţă care tinde, prin natura sa să se formeze ca om, dar încă nu este". Rousseau a criticat virulent concepţia educaţiei autoritare care devia din credinţa că „educaţia poate totul" şi a impus „principiul respectării naturii bune a copilului, caracteristic fiecărei etape a dezvoltării sale". Mai mult, Rousseau a descris în mod remarcabil aceste etape. Deşi nu a întreprins investigaţii experimentale sau bazate pe observaţie sistematică, Rousseau a intuit în mod genial stadiile dezvoltării psihice şi fizice şi caracteristicile lor esenţiale. Acestea au fost confirmate în secolul al XX-lea, pe baza unor minuţioase cercetări experimentale, de către şcoala de pedagogie de la Geneva, condusă de Jean Piaget.

Jean Piaget a recunoscut, însă, influenţa directă a epigenetismului modern. Lucrarea lui Ch. Waddington, Natura vieţii, a reluat ideile lui Wolff în termenii analizei sistematice, structuralismului şi ciberneticii, reuşind să explice într-o manieră nouă procesele de evoluţie şi de dezvoltare a organismelor. În acelaşi mod a procedat Jean Piaget pentru a explica procesele psihogenezei şi dezvoltării intelectuale, afective şi morale. Astfel încât se poate spune că astăzi putem identifica mai exact care sunt factorii dezvoltării fiinţei umane şi în ce mod interacţionează.

De aceea, pentru a elucida mai deplin problematica educabilităţii, stăruim în continuare asupra cercetărilor epigenetice şi psihogenetice desfăşurate la Geneva sub conducerea lui Jean Piaget, dar şi asupra „reacţiilor" pe care aceste investigaţii le-au provocat la jumătatea secolului al XX-lea în lumea educaţiei.

1.3. TEORIA ANTROPOLOGICĂ A EDUCABILITĂŢII

1.3.1. BIOGENEZA

Din perspectiva legilor fizice cunoscute, apariţia vieţii este o absurditate. Negarea legii entropiei pare imposibilă pentru termodinamică. Şi totuşi viaţa

există. Cel puțin pe Terra. Cum și când a apărut? Mitologiile biogenezei sunt fabuloase și, uneori, surprinzător de asemănătoare cu teorii științifice de ultimă oră. Vechii sumerieni credeau că viața a apărut datorită cuplului „de la început": *Apsu* („apa dulce") și *Tiamat* („apa sărată"). Egiptenii au invocat un Haos inițial – *Nun* – din care s-a ivit *Ra, Soarele.* Intuire genială a genezei „luminii" din Nimic – pe care o găsim teoretizată de mai mulți cosmologi contemporani. Bizară este și biogeneza biblică, tocmai prin faptul că ipoteza creaționistă nu poate fi definitiv eliminată de către nivelul atins de știința actuală. Încă din Antichitate s-au structurat tezele preformiste (ineiste) și au apărut idei epigenetiste. Începând din secolul al XVII-lea s-a încercat acreditarea speculativă și/sau experimentală a acestora. Swammerdam (1637-1680), Haller (1708-1777) și Spallazani (1729-1799) au fost reformiști și creaționiști. Ca și Leeuwenhoek (1632-1723), de altfel. Abia Buffon (1707-1788) a reușit să clatine aceste idei. Iar Maupertuis (1698-1759), într-o carte cu titlu sugestiv, „*Venus physique*", a încercat chiar să dea o explicație fizică biogenezei. Astăzi știm că teoria nu avea sorți de izbândă. Abia teoria epigenetică a lui C.F.Wolff (1733-1794) a fost confirmată, dar nici ea nu conține o teorie biogenetică satisfăcătoare. Alte teorii continuă să se confrunte cu șanse la fel de mici. Iată câteva:

Teoria panspermiei. Își are și ea originile în gândirea anticilor. Viața de pe Terra este rezultatul vieții răspândite în întregul Univers. A fost adusă din Cosmos pe Pământ, fie de către creator, fie din întâmplare. Svante Arrhenius (1859-1927) a încercat să dea o explicație științifică acestei imagini fabuloase. Au aderat la ea chimistul german, Liebig (1803-1863), psihofizicianul H. Helmholz (1821-1894) și lordul Kelvin (1824-1907). S-a invocat acreditarea teoriei prin experimente de laborator (Pasteur) și investigarea meteoriților, fără rezultate concludente. Însă teoria nu este încă abandonată. Recent, B. Haldane a revigorat-o prin „ipoteza astroplacton"-ului: ființe inteligente, superioare din Univers ar răspândi „sămânța vieții" pe planete precum Terra, în mod continuu.

Teoria mecanicistă. A fost și este încă susținută de către filosofii de orientare materialistă și de către fizicienii newtonieni cărora li s-au adăugat fiziologii mecaniciști (Lamaittrie, Helvetius ș.a.). Ființele – inclusiv omul – ar fi doar agregate mecanice mai complicate, iar viața se poate explica prin legile lucrului mecanic.

Teoria vitalistă. Are și ea origini antice. Maestrul ei absolut poate fi considerat filosoful francez H.Bergson (1859-1941). El a invocat un așa-numit „elan vital" care anima materia aflată în „evoluție creatoare". Viziunea bergsoniană nu este simplă speculație metafizică. Observarea atentă a felului cum se regenerează embrionii secționați în stadiul de blastulă, așa cum făcuse *Von Driesch* studiind aricii de mare, părea a acredita această ipoteză, care nu are alt cusur decât faptul că Bergson a formulat-o în termeni foarte poetici. În orice caz, embriologia modernă pare a o confirma.

Dincolo de aceste teorii, progresele geneticii permit unele sinteze.

Geneza Universului pare să se fi produs în urmă cu circa 15–20 miliarde de ani. Galaxia Calea Lactee nu pare a fi mai „bătrână" de 10–15 miliarde de ani. Terra s-a format în urmă cu 4,6–5 miliarde de ani. Cele mai vechi fosile găsite pe Terra au vârsta de 3,6 miliarde de ani. Acestea sunt celule bacteriene, care par a fi apărut în urma unei îndelungi evoluții chimice. În acele vremuri atmosfera primitivă conținea hidrogen și heliu în cantități mari și amoniu, metan și vapori de apă în cantități reduse. Pe Terra s-a format destul de repede dioxid de carbon (CO_2) și argon – acesta din urmă fiind eliberat de scoarța terestră. S-a simulat experimental această atmosferă primitivă, punând la un loc metan (CH_4), amoniu (NH_3), hidrogen(H_2) și apă(H_2O) în cantități mari și puțin oxigen (O_2 exista pe atunci doar în proporție de 0,02%). Simularea din 1953 a lui S.Miller a presupus și descărcări electrice. Rezultatul: au apărut aminoacizi: glicină, alfa-alanină, beta-alanină, acid aspartic și acid glutaminic. Adăugând și radiații ultraviolete, radiații ionizante și temperaturi ridicate, G.Fox (1955, 1956, 1957) a obținut acid malic și uree. Experimente similare s-au organizat cu efervescență în anii următori. S-au sintetizat pe rând baze azotate (Oro și Kamat, 1960), zaharurile, riboza și dezoxiriboza (C. Ponamperuna și I. Mariner,1963), compuși fosforilați (Ponamperuna, 1963). Adică s-au obținut toți compușii „cărămizile vieții". Apoi s-au obținut protenoizi (Fox și Yuyama, 1963). Astfel s-a ajuns la *teoria protobionților*.

PROTOBIONTUL este cea mai veche și mai simplă formă de viață. Este foarte probabil ca toate formele de viață care au existat, există și vor exista pe Terra să provină din acest ancestor comun.

Despre cum arăta protobiontul știm multe, dar nimic exact. S-a propus *modelul coacervatelor* (Jong, 1947; Oparin, 1957), *modelul sulfobilor* (H.Herrera, 1924).

Cercetări similare s-au desfășurat pentru a elucida originea genelor și a informației genetice. În 1954, matematicianul G. Gamov a emis ipoteza că informația genetică este codificată biochimic. În 1953 Watson și Crick au arătat că macromolecula de ADN (acid dezoxiribonucleic) se află la baza „elanului vital" bergsonian. În structura sa intră patru nucleotide care conțin adenină, timină, citazină și guanină. La ele se adaugă un număr mare de aminoacizi. Toate se combină în triplete de nucleotide, dând naștere unui cod genetic. Acesta este unic – același la toate formele de viață terestre. Avem, noi terestrii – de la amoeba și până la Homo Sapiens Recens – nu numai un părinte comun, „străbunul" Protobiont, ci și o natură biochimică unică paradoxală; paradoxală pentru că este de o simplitate biochimică uimitoare și, totodată, poate lua forme structural-funcționale halucinante.

Mai există alte forme de viață în Univers?

Nu știm. Fizicienii cred, de obicei, că în Universul alcătuit din miliarde de galaxii ar trebui să existe miliarde de forme de viață. Ei au în vedere legea numerelor mari. Dimpotrivă, biologii sunt înclinați să creadă că viața este un accident unic, aproape imposibil de repetat. Ei iau în seamă complexitatea la care ajung unele ființe vii – cum este și omul.

1.3.2. EMBRIOGENEZA UMANĂ

Necunoscutele care afectează înțelegerea certă a biogenezei dispar în cazul în studierii modului în care se formează organismul uman. Se poate spune că viața omului se împarte în trei mari etape:

1. *Etapa intrauterină* – (7-9) luni – în care se realizează embriogeneza umană – cu rădăcini genetice care se întind până la ancestorul protobiontic și rădăcini chimico – fizice care îl leagă de însăși evoluția Universului.

2. *Etapa extrauterină* – viața propriu-zisă în care omul poate adăuga naturii sale fizice o a doua natură, supraorganică (personalitatea).

3. *Etapa postthanatică* – „viața" postumă, de natură noetică, poate avea durate diferite – de la t_0 până în eternitate (ca în cazul lui Socrate, de exemplu).

În cele ce urmează, redăm sintetic etapele dezvoltării din prima etapă. Fazele dezvoltării ontogenetice la om sunt următoarele:

I. GAMETOGENEZA – reprezintă formarea și maturizarea în organismul părinților, a unor celule specializate numite *gameți*. Fiecare dintre gameți conține 23 de cromozomi. Ei se vor contopi într-o celulă – prima celulă a noului organism. Este un ou. Acest *ovum* uman este numit de către biologi *zigot*. Zigotul conține în cantități egale material ereditar matern și patern.

În gametogeneză se produc următoarele fenomene:

– *Spermatogenesis* – procesele care duc la formarea spermatozoizilor în corpul matur patern.

– *Ovogenesis* – procesele care duc la formarea ovulului în corpul adult matern.

II. FECUNDAȚIA – este complexul de procese biologice prin care gameții realizează oul (*ovum*). Mai mulți spermium pătrund în vagin, ajung în treimea externă a trompei uterine. Ei își păstrează puterea fecundată 24 de ore pentru a întâlni *oclidium* (ovulul) prin contopire, cele două șiruri de cromozomi se împerechează. Ia naștere embrionul cu număr diploid (2N) de cromozomi. În total, omul dispune de 46 de cromozomi, dintre care numai doi nu sunt identici, genozomii X și Y – ambii aparținând spermatozoidului fecundat.

III. SEGMENTAREA este, de fapt, prima expresie a ontogenezei. Începe creșterea lui ovum. Oul fecundat se divide în *blastomere*. În această fază, dimensiunile embrionului rămân neschimbate. Dar blastomerele devin din ce în ce mai mici, cu fiecare diviziune. Se ajunge la un germene sferic, fără cavitate, căruia blastomerele îi dau aspectul unei mure mici. De aceea a fost numită *morulă*. Curând, apare o cavitate mică numită *blastocel*. Germenele devine acum *blastulă* sau *blastocist*. Embriologia umană, pentru a conferi specialitate față de alte animale, preferă să dea blastului numele de *embrioblast* și *trofoblast*.

Fecundația și segmentarea sunt „premorfogenetic"; cu alte cuvinte, ele nu modifică în nici un fel „forma germenului".

Toate acestea se produc în prima săptămână de la nidare (fecundare).

IV. GASTRULAREA cuprinde faza în care, prin migrări celulare, se alcătuiesc cele trei foițe embrionare: *ectodermul, endoblastul și mezoblastul*. Gastrularea este un salt embriogenetic spectaculos. După acumulările menționate, apare o noutate: *proteina specifică*. Este perioada morfogenezei primordiale. Spre sfârșitul gastrulării, formele de migrare celulară și inducție sunt maxime; grupuri celulare încep să formeze rudimentele primelor noastre organe; totul se produce după o topografie severă și definitivă; apar și organele axiale – cel dintâi fiind sistemul nervos; această apariție spectaculoasă inaugurează *faza de neurație* și perioada morfogenetică secundară. Fenomenul se petrece la sfârșitul celei de-a treia săptămâni de la nidare. Așadar, în numai două săptămâni de la viața intrauterină, se făurește „proiectul uman organic" definitiv. Este un miracol greu de explicat – în ciuda faptului că poate fi descris în detaliu.

V. ORGANOGENEZA este faza în care se edifică marile sisteme ale organismului uman, cu organele sale: pulmonar, sangvin etc. Ciudată este edificarea „cu prioritate" a sistemului nervos și, în special, a creierului. În săptămâna a treia – între zilele a 16-a și a 18-a – începe dezvoltarea sa în ectoderm. Apare o excrescență pe fața dorsală a discului embrionar, în zona mediană: este *placa neurală*. În a 21-a zi, placa neurală se transformă într-un șanț și apoi într-un tub. Ulterior, *tubul neural* se va acoperi în învelișuri meningeale și cu schelet osos. Dar tubul rămâne deschis la ambele capete și avansează prodigios în creștere. În a 26-a zi, polul cromial se închide; peste încă două zile se închide și polul caudal. Măduva spinării se dezvoltă în ritmul dezvoltării membrelor; dar encefalul se dezvoltă mult mai repede; mai ales acea parte a metencefalului pe care o numim *cerebel*. Creșterea ar începe, am zice, „furtunos" în săptămâna a 6-a. La sfârșitul lunii a treia, „explodează" emisferele cerebrale formând *neocerebelul*; se realizează astfel „organul de comandă" al mișcărilor voluntare. Evoluția „creierului vechi", paleocerebrelul se va încheia în viața intrauterină. Dimpotrivă, „creierul nou" va continua să crească și după naștere. O creștere care se finalizează din punct de vedere organic pe la 18 luni și care se prelungește din punct de vedere funcțional de-a lungul întregii vieți; cât despre „creșterea"sa noetică, aceasta pare a nu mai avea sfârșit.

VI. HISTOGENEZA este etapa în care, în diverse primordii ale organelor, celulele se diferențiază histogenetic, căpătând diverse structuri și proprietăți care le fac apte pentru îndeplinirea funcțiilor lor.

VII. CREȘTEREA reprezintă, ca ultimă etapă, un simplu fenomen de mărire a volumului. Durata normală a gestației uterine este, în medie, de 273 de zile (nouă luni solare sau zece luni lunare) și este urmată de nașterea normală a fătului matur. Din *mediul uterin* – perfect protejat de ostilități entropice – puiul de om este expulzat în *mediul extern* supus legii entropiei pentru a lua parte la nemiloasa „luptă pentru supraviețuire". Vine însă echipat cu cea mai teribilă

„armă" cunoscută în istoria vieții: creierul uman. El permite psihogeneza, dezvoltarea personalității și noosfera – ba chiar și aventuri în spațiul extraterestru.

1.3.3. STRUCTURALISMUL GENETIC ȘI EDUCABILITATEA

Piaget este cel care a ajutat, prin construirea uriașului edificiu al teoriei sale, la înlăturarea iluziei dezvoltării spontane, chiar dacă o bună parte din arhitectonica acestei teorii pare a o susține. Ea rămăsese de la Rousseau ca o moștenire dragă ereditariștilor, ineiștilor și maturaționiștilor.

Concepția piagetiană are câteva componente fundamentale: viziunea structuralist-genetică, teoria echilibrului intelectual, arhitectonica stadială și implicațiile epistemologice; pe bună dreptate s-a vorbit de implicațiile pedagogice care și-au găsit prelungiri firești atât în interiorul concepției piagetiene, cât și în opera unor teoreticieni a educației de orieentare piagetiană psihogenetică.

Să examinăm, pe scurt, aceste probleme.

1.3.3.1. Structuralismul genetic

Biolog prin formație, Piaget și-a putut lărgi orizontul de probleme abordate, năzuind să dea răspuns unor probleme fundamentale ale cunoașterii umane, datorită unei remarcabile culturi științifice și unui inegalabil spirit de sinteză epistemologică. Ansamblul cunoștințelor era modelat – așa cum am încercat deja să sugerăm – înaintea edificării teoriei sale psihogenetice, în două direcții unilaterale: pe de o parte, modelul static, cu origini în „formele" aristotelice care, în biologie ajunsese până la fixismul lui Couvier („principiul corelațiilor organelor"). Or, acest mod de a privi lumea era izomorf cu o serie de viziuni filosofice, psihologice, pedagogice. Relațiile organism-mediu, subiect-obiect păreau probleme comune tuturor acestor științe. Teza „armoniei restabilite", din filosofie lua, în psihologie, științele naturii, pedagogie, forme diferite, dar convergente. „Spiritualismul" lui Maine de Viran („inteligența este o facultate-entitate") este astfel izomorf cu teoria „realelor" din pedagogia herbartiană; ambele erau de acord că între obiect și subiect exista un fel de subiect prestabilit. Finalismul sugera naiv că înțelegem, urmând serii cauzale, datorită unui „acord preexistent". Acest mod de a vedea lumea și de a explica cunoașterea era un „structuralism fără geneză". Piaget a postulat falsitatea acestei viziuni: „nu există structuralism fără geneză... orice organism este o dezvoltare" (1971).

Pe de altă parte, așa cum am mai arătat, aceeași situație se întâmpla și în cazul viziunii opuse. După apariția lamarckismului (*Phylosophie zoologique*, 1809) s-a atribuit mediului un rol absolut în interacțiunea cu subiectul. Anterior darwinismului, el susținea că exercițiul are un rol fundamental în formarea individului, funcționalismul lamarckian a condus la admiterea „eredității dobânditului" (fixarea modificărilor survenite în autogeneză, în fondul genetic). Or, lamar-

ckismul este izomorf filosofiei empiriste, „pedagogiei experienței" a lui Locke, psihologiei asociaționiste. Hume a pus deja în fața viziunii carteziene, deducționiste, o problemă empirică, care „l-a trezit din somnul dogmatic" pe Kant: care este originea cunoștințelor? Ne survin ele numai din experiență, pe calea simțurilor? *Nihil est in intelectu quod non pripriusus fuerit in sensu*, afirma Locke. Kant i-a răspuns: „...nimic nu este în spirit fără să fi fost înainte în simțuri în afara spiritului însuși" („*ipse intelectus*"). Dar apriorismul teoretizat de Kant era numai o „lume frumoasă", mai degrabă imanentă decât transcedentală. Atunci, cum sunt posibile unele științe abstracte precum matematicile pure?

Viziunea generată de lamarckism este considerată de Piaget un „genetism fără structuri". După el, însă, „nu există fără structuri... orice dezvoltare este o organizare" (Piaget 1978). Astfel, plecând de la probleme de biologie, Piaget a ajuns la epistemologie. Ca și Kant altădată, el s-a întrebat, deci, cum ajunge omul să poată face raționamente abstracte, să rezolve probleme strict teoretice. Spre deosebire de predecesorul său filosof, însă, Piaget a căutat să rezolve această problemă pe cale experimentală. Terenul cel mai propice unor asemenea căutări era psihogeneza și, în principal, dezvoltarea intelectuală a copilului. Numai urmărind îndeaproape evoluția gândirii copilului, se putea descoperi originea misterioasă a posibilităților umane de a depăși, prin zborul rațiunii, cele mai de netrecut obstacole, depărtările universului spre care ne avântăm neîncetat.

Structuralismul genetic s-a constituit ca o sinteză a teoriei evoluției aplicată ontogenezei cu structuralismul – metodă nouă de cercetare apărută la jumătatea secolului, în concepția unor antropologi, filosofi, sociologi, matematicieni etc. La Piaget, structuralismul genetic nu este o concepție, nu este un sistem, ci o metodă. El își definește structura ca un „sistem de transformări" cu trei particularități fundamentale; se comportă ca un tot („totalitatea"), presupune modificări permanente („transformismul") și „autoreglaj" (Piaget, 1973).

Întreg sistemul psihogenetic piagetian constă în a identifica caracteristicile structurale ale inteligenței, la diverse momente ale genezei sale. Structuralismul genetic a părut că pătrunde în psihologia copilului într-un moment foarte actual. El pătrunsese deja în matematică prin identificarea genealogiei „structurilor mamă" de către grupul Bourbaki; în urma inventarierii „categoriilor" (MacLane, Eilenberg etc.) unii epistemologi ai matematicii ajung la concluzia că este posibil ca aceste structuri să fie mai mult „operații ale matematicianului, decât ale matematicii" (Piaget, 1971, p. 31). Or, cele trei „structuri mamă" bourbakiene sunt, se pare, izomorfe cu cele trei categorii de structuri psihogenetice identificate de Piaget la copil. Concluzii asemănătoare păreau a impune structura matematică a logicii prin Whithead și Russell, teoria „gramaticilor generative" (Chomsky), „metoda structural-funcțională" în sociologie (Parsons), aplicarea „teoriei jocurilor" în economie (G.G. Granger), structuralismul antropologic al lui Lévi Strauss ș.a.

1.3.3.2. Teoria biologică a inteligenței

Preocupările de bază ale lui Piaget n-au fost psihologice, ci epistemologice. Psihologia sa este, prioritar, o psihologie a inteligenței. Teoria sa nu s-a realizat însă cu mijloace exclusiv psihologice. Ca şi în adoptarea structuralismului genetic, Piaget a plecat, în teoria inteligenței, de la premisele biologice. După el, nu există o singură inteligență şi nici un singur fel de cunoaştere. Privite la scară biologică, atât inteligența, cât şi cunoaşterea, se înfățişează ca Ianus, cu trei fețe: cunoaşterile genetice(ereditare) – al căror prototip este instinctul, cunoaşterile dobândite – al căror prototip este reflexul; şi cunoaşterile logico-matematice – al căror prototip este raționamentul deductiv. Între instinct, reflex şi rațiune există o legătură. Nu putem înțelege inteligența umană dacă nu luăm în seamă filonul ei biologic. Or, ce sunt instinctul şi reflexul. În primul rând ele sunt instrumente adaptative. Înseamnă că inteligența umană este o prelungire specială a adaptării biologice.

a) *Cunoaşterile structurale printr-o programare ereditară*, cum este cazul la anumite structuri perceptive (vederea culorilor, cele două şi trei dimensiuni ale spațiului etc.), par o categorie mai restrânsă la om. Ele nu trebuie confundate cu „ideile" înnăscute, în sens cartezian, şi nici cu „categoriile *a priori*" kantiene. Poincare admisese în epistemologie apriorismul intuiției „ grupului de deplasări" (n+i). În psihologie, Lorenz admitea aceeaşi concepție kantiană în legătură cu noțiunile de cauză, spațiu etc. În absența gândirii şi cunoaşterii reprezentative, acest lucru nu este, însă, posibil. La om există numai unele „ rămăşițe de ineitate", de o izbitoare sărăcie în raport cu bogăția de instincte a animalelor. Deci, nu pe această cale inferioară – care la om este aproape totalmente sfărâmată – ne vin unele cunoştințe abstracte! În viziunea geneticii populațiilor (Darlington, Dobzhansky, Haldane, Stebbins, Waddington etc.) înțelegerea instinctului este strict legată de noțiunea de „pool genetic" (sistemul genetic colectiv rezultat din toate încrucişările posibile în interiorul populației); „pool"-ul este un sistem care posedă „ homeostazie genetică", „poligenie" şi „politropism"; aceştia introduc în populație interacțiuni reglatoare. Fiecare caracter e un produs al reglărilor genetice la nivelul genomului. Fixarea ereditară a unui comportament pare să implice o transmitere de la o somă la genom, ceea ce, în concepția lui Piaget, ar confirma mult discutata „ereditate a dobânditului" a lui Lamarck; Waddington a confirmat-o, se pare, prin descoperirea „asimilărilor genetice".

Instinctele par, deci, câştiguri şi forme de cunoaştere. Ocolind reductivismele, el pare totuşi o asimilare analogă asimilărilor cognitive, dar care se înfățişează ca un câştig la nivel populațional, deşi genomul nu trebuie izolat de populație, ca în tradiția neodarwiniană (Piaget,1971). Poate fi instinctul comparat cu inteligența? Instinctul este populațional şi nu individual; există, totuşi, analogii evidente între coordonarea schemelor pe planul genetic (sau epigenetic) al organizării instinctuale şi coordonarea individuală a schemelor de pe terenul inteligenței. Tinbergen a vorbit de o „logică a instinctului": şirul de suprapuneri între

scheme de acțiuni și relații de ordine în activitatea instinctivă. Aceasta ar presupune – cum se întâmplă în cazul ghidrionului – patru niveluri de organisme: „comportament apetitiv generalizat" – care sensibilizează animalul la IRM (stimuli semnificativi, *innate releasing mechanisms*), „conduite instinctive specializate" (lupte, construcția cuibului etc.), „acte consumatoare" particulare (de exemplu, la construcția cuibului: amplasare, alegerea materialelor, scobirea etc.) și mișcări elementare. Baerends (1956) și Heiligenberg (1963) au dezvăluit o logică intelectuală mai completă, analizând interconexiunile diferitelor instincte: de exemplu, între instinctul sexual, agresivitate și frică. Piaget (1971) este de părere că „instinctul este logica organelor în opoziție cu inteligența care își construiește structurile sau formele senzoriomotorii și conceptuale cu o libertate mai mare în ceea ce privește condițiile organice de pornire...".

Azi se știe că nu există „instincte pure" (Lorenz, 1961); Viaud a afirmat că instinctele de tip Lorenz sunt un fel de „caz limită", Waddington, Thorpe, Tinbergen au insistat asupra naturii lor fenotipice. În felul acesta, ele nu sunt „atât de departe" nici de inteligența umană și, mai ales, de cunoașterile dobândite, de tipul reflexului (Piaget,1971).

b) *Cunoașterile dobândite* au fost supuse de către Piaget unei analize analoge. Problema esențială pare a fi aceea de a ști dacă reflexul presupune o achiziție de semnificații. Numai în acest fel, el ar fi cunoaștere. Viaud afirma că, în cazul reflexelor, stimulii n-au nevoie să fie recunoscuți. Embriologia reflexului (Cochill) arătase că reflexul este produsul unei diferențieri care pornește din activități spontane de ansamblu. G. Brown ajunsese la concluzia că există un ritm total inițial din care rezultă diferențierile reflexe. Ritmul este izvorul și nu produsul acestor diferențieri. Piaget a arătat cum are loc consolidarea treptată a reflexelor de supt în cursul primelor zile la sugari. Așadar, ce fel de asimilare presupune reflexul: fiziologică sau cognitivă? Piaget este de părere că această chestiune privește natura excitației.

Rabaud arătase cum se poate transforma la un păianjen, prin excitație sonoră, un reflex variabil într-o conduită. Din experiențele pavloviene asupra reflexelor condiționate se putea deduce, cu siguranță, că ele presupun diferențieri de semnificație. Dar cele necondiționate? A crede, precum Viaud, că acestea nu presupun diferențieri semnificative înseamnă a da dovadă de „un straniu spirit de sistemă" (Piaget, 1971). După el, reflexul constituie o „zonă a frontierei dintre asimilarea fiziologică (în sens de început al digerării cu ajutorul salivei) și asimilarea cognitivă și recognitivă".

c) *Cunoașterile logico-matematice* sunt, desigur, analizate preferențial în teoria lui Piaget și noi le vom dedica o analiză mai detaliată.

De ce trebuie neapărat, însă, să existe o legătură între instinct, reflex și rațiune? Într-un subcapitol intitulat Viață și adevăr, din binecunoscutul eseu Biologie și cunoaștere, Piaget a răspuns la această întrebare sub forma unui crez: „Dacă nu știm în ce constă viața, cu atât mai puțin știm ce înseamnă adevărul cognitiv". După el, problematica fundamentală a științei se izbește de două întrebări fundamentale care leagă biologia (incluzând și psihologia) de epistemologie: cum se

organizează o organizare şi cum este posibilă ştiinţa. După el, a răspunde acestor întrebări înseamnă a admite că „adevărul nu este ecocentric sau egocentric şi nu trebuie să rămână antropometric".

În aceasta se află, deci, justificarea teoriei sale – dedicată inteligenţei – care nu concepe ca problema să fie restrânsă la câmpul psihologiei, ci deschisă spre acela al vieţii.

1.3.3.3. Teoria echilibrului intelectual

Inteligenţa umană apare, deci, ca o prelungire a adaptării biologice. Ea pune aceeaşi problemă a relaţiei dintre organism şi mediu, dintre subiect şi obiect. Dacă nici instinctul şi nici reflexul nu dovedesc unicitatea acestor relaţii, cu atât mai puţin ea este probabilă la nivelul inteligenţei umane. Tradiţia lamarckiană a impus o asemenea univicitate în sensul unui activism absolut al mediului şi al unui pasivism absolut al subiectului. Or, acestea par o iluzie. Subiectul primeşte, desigur, influenţele exogene, dar le transformă conform structurilor sale endogene. Adaptarea inteligentă ar presupune, aşadar, două faţete: pe de o parte, adaptarea realului la ea, adică modificarea structurilor exogene în funcţie de structurile endogene – pe acest fenomen, Piaget l-a numit „asimilare" –, iar pe de altă parte, structurile endogene se modifică în raport cu influenţele externe, cu alte cuvinte, are loc adaptarea eului la realitate – acest fenomen a fost numit „acomodare". Adaptarea inteligentă se poate defini ca un „echilibru între asimilare şi acomodare, un echilibru al schimburilor dintre subiect şi obiecte" (Piaget, 1965).

Întreaga psihogeneză este un parcurs de echilibrări şi dezechilibrări adaptative sugestive. Psihologia inteligenţei constă în a defini natura şi caracteristicile acestor etape care conduc spre o complicare crescândă a activităţii mintale.

1.3.3.4. Psihogeneza şi homeorhesis-ul

Care sunt însă izvoarele ontogenetice ale gândirii şi cum se produce acest câştig progresiv de complexitate? Piaget (1965) îl citează pe Branchet, după care viaţa este „creatoare de forme". Acest demiurgism al vieţii începe cu ritmul fundamental; nevoile organice, instinctuale ce constituie mobilurile conduitelor elementare ale nou-născutului sunt periodice, adică au o structură ritmică; din acelaşi ritm vital iniţial se diferenţiază, aşa cum a arătat Graham Brown, montajele reflexe; la fel, în conduita sugarului este evidenţiată sursa ritmică a primelor mişcări.

Aşa se naşte acţiunea, ca relaţie între subiect şi obiect, între organism şi mediu. Cu ea devin evidente şi reglările acestor relaţii: ele pot fi reglări elementare ale primelor reflexe (excitaţie şi inhibiţie), reglari perceptive ale mişcărilor ş.a.m.d. Ritmul este legat de mecanisme endogene: reglările ţin de noutatea stimulărilor externe. Ritmul este ereditar şi poate fi acel apriori funcţional pe baza căruia se pot edifica primele cunoaşteri dobândite care îl conduc pe copil spre grupările operatorii ale gândirii (apariţii ceva mai tardive). Ritmurile, reglările şi

grupările constituie cele trei tipuri de structuri fizice ale mecanismului evolutiv, „care leagă inteligența de puterea morfogenetică a vieții și care îi permite să realizeze adaptările în același timp nelimitate și echilibrate între ele, adaptări ce nu pot fi realizate organic" (Piaget, 1965). Cu alte cuvinte, „aventura psihogenetică" a inteligenței, deși este legată de viața însăși, comportă un maximum de originalitate, dând astfel omului unicitate. Ea se produce prin traversarea unor stadii și substadii distincte: inteligența senzoriomotorie (0-11 ani), gândirea preoperatorie (11/2-7 ani) și gândirea operatorie (7-14 ani). Gândirea preoperatorie este subdivizată în două perioade: gândirea simbolică (11/2-4 ani) și gândirea intuitivă (4-7 ani), la fel și cea operatorie, care este compusă din gândirea concret-operatorie (7-10/11 ani) și gândirea formal-operatorie sau logico-matematică (după 11/12 ani).

A. *Inteligența senzoriomotorie* este un „film rulat ca încetinitorul" în care vedem succesiv toate tablourile, dar fără fuziune, deci fără viziunea continuu necesară înțelegerii de ansamblu (Piaget, 1965); ea este prelingvistică, se desfășoară exclusiv la nivelul acțiunii și culminează cu apariția reprezentărilor; ea nu lucrează decât asupra realităților, fiecare dintre actele ei nu comportă decât distanțe foarte scurte între subiect și obiecte.

Geneza inteligenței senzoriomotorie coincide cu a inteligenței umane însăși, ea începe cu montajele ereditare; alături însă de organizarea internă a reflexelor, apar primele efecte cumulative ale exercițiului și începuturile de căutare; acestea marchează primele distanțe în spațiu și timp, adică primele conduite. În stadiul al doilea (după o lună de viață), primelor achiziții li se alătură forme elementare ale deprinderii; în acest fel, schemele precedente capătă consistență și se completează; schemele de acțiune nu sunt „gestalturi", nu sunt structurale, ci funcționale, genetice. Pe la patru luni și jumătate, se coordonează văzul și apucarea; acestea marchează transformarea deprinderilor în inteligență; adică apariția primelor „reacții circulare" (Baldwin). Acestea sunt condiționări în lanț, asimilări reproducătoare. Ulterior, reacțiile „circulare" se complică. În luna a cincea apar deja cele secundare, iar, înspre sfârșitul primului an de viață, cele terțiare. Ultimele sunt deja anticipări ale efectelor acțiunilor și deci începuturi minime de reprezentare.

B. *Gândirea simbolică.* Înainte de apariția reprezentărilor, nu se poate vorbi de nici o formă a gândirii la copil. Există trei condiții esențiale pentru a se trece de la planul senzoriomotor la cel reflex: 1) o mărire a vitezelor permițând contopirea într-un ansamblu simultan, a cunoștințelor legate de fazele succesive ale acțiunii; 2) o conștientizare nu numai a rezultatelor dorite ale acțiunilor, ci și a căutărilor ei, permițând astfel ca, paralel, cu căutarea reușitei, să se realizeze constatarea ; 3) o multiplicare a distanțelor, permițând prelungirea acțiunilor referitoare la realitățile înseși, prin acțiuni simbolice, aplicate reprezentărilor care depășesc, deci, limitele apropiate ale spațiului și timpului (Piaget, 1965). Pe la 11-12 ani, apare o funcție apreciată ca fundamentală: funcția semiotică sau sim-

bolică, deschizându-i inteligenței porțile spre lumea infinită a gândirii. Aceasta presupune o schimbare la nivelul instrumentației semnificative.

Semnificantul în care opera inteligența senzoriomotorie era „indiciul", acesta este un semnificant nediferențiat de semnificatul său; sunetul de clopot al câinelui lui Pavlov indică prezența hranei. Începând cu al doilea an de viață al copilului, pot fi întâlniți semnificanți diferențiați de obiectele semnificative. Există două asemenea categorii: simbolurile și semnele. Simbolurile rămân încă legate prin asemănări de ordin fizic de obiecte, fenomene. Permit însă o evocare individuală, „motivată", subiectivă a acestora în absența lor; simbolurile deschid astfel drum gândirii independente. Abia mai târziu, prin socializare, când simbolurile devin arbitrare, rupte de legături analogice cu obiectele se inaugurează gândirea cu adevărat „logică", operativitatea intelectuală. Gândirea care „operează" cu simboluri este simbolică și deci preoperatorie; simbolurile nu pot genera concepte, ci doar „susțin" preconcepte; așa se întâmplă la nivelul „conduitelor simbolice" (imitația amânată, imaginea mintală adaugă limbajul gestual). Simbolismul infantil nu îngăduie generalizări complete, clasificări; judecățile nu sunt încă logice, doar „prelogice"; raționamentele deductive lipsesc, interferențele se fac de la particular la particular; există numai „raționamente transductive".

Această „sărăcie logică" deschide totuși porțile spre marginalizarea umanizării. Inteligență senzoriomotorie au și animalele, dar cimpanzeii, chiar în condiții experimentale, n-au putut achiziționa funcția simbolică. Simbolismul infantil pare semnul epigenetical specificității umanului în cadrul biosferei.

C. *Gândirea intuitivă*. Pe la patru ani, se poate constata la copil o formă semisimbolică de gândire; preconceptele se bazează pe clase mai complete; judecățile devin un fel de „intuiții articulate"; raționamentul, câtă vreme se bazează pe raporturi intuitive, este logic, copilul judecă egalitatea și echivalența în funcție de aspectele vizuale; aceeași cantitate de lichid este considerată alta, dacă este pusă în pahare cu forme diferite; celebrele „fenomene Piaget" se referă la această capacitate-incapacitate cvasiperceptivă a gândirii: nonconservările (masă, volum, capacitate, număr). Dar cu „intuițiile" (a nu se confunda cu conceptul bergsonian), copilul ajunge în apropierea imediată a gândirii bazate pe operativitate intelectuală.

D. *Operațiile concrete* apar pe la șapte ani; totuși, ele rămân tributare încă acestei dependențe a mintalului de real, a deductivului de empiric, dar sunt, în fine, operații. Cu ajutorul unui material concret, copilul este capabil să facă raționamente. Așa apar operațiile logicoaritmetice și cele spațiotemporale. Structurile intuitive „se dezgheață", devin mobile. Este domeniul marilor mișcări ce definesc grupările operatorii. Grupările preced, produc grupările de operații. Acest echilibru dinamic durează de la 7/8 ani, până la 10/12 ani.

E. *Gândirea logicomatematică* presupune posibilitatea ca un șir de operații să poată fi executat pe plan mintal, exclusiv într-o manieră formală. Aceasta pre-

supune o interiorizare totală – interiorizare care începe cu imitațiile și gândirea simbolică – a acțiunilor reale. Operațiile sunt, la origine, acțiuni sau scheme acționale. Gândirea formală constă în a reflecta aceste operații, adică în a opera cu operații*.

1.3.4. IMPLICAȚIILE PEDAGOGICE ALE STRUCTURALISMULUI GENETIC

Concepția psihogenetică a Școlii de la Geneva a fost elaborată pe baza unei investigații amănunțite care a durat peste o jumătate de secol. Realizarea ei crucială pare a fi aceea că a pus ordine într-o problematică peste măsură de stufoasă. Piaget a întrevăzut o legătură pe care mulți au considerat-o paradoxală: aceea dintre biologie, logică și psihologie. În același timp, și-a dat seama că o serie de domenii, precum fiziologia și neurologia – care păreau îndreptățite la o întâietate în rezolvarea acestor probleme – nu aveau nici o șansă de progres. „Nu vedem în nici un chip ca neurologia să poată explica de ce 2 și cu 2 fac 4 și nici de ce legile deducției se impun spiritului nostru cu necesitate" (Piaget, 1965). El a definit în termenii noii paradigme resursele psihogenetice ale unor probleme capitale: cum se naște inteligența la copil, cum se construiește spațiul, timpul, viteza, numărul, cauzalitatea, noțiunile de geometrie, cantitatea, volumul etc.; în ce constă mecanismele percepției și ale imaginii mintale etc.

Implicațiile acestor cercetări au fost uriașe pentru multe domenii: cibernetică, filosofie, epistemologie, biologie etc.

Pedagogia a beneficiat, însă, prioritar, de rezultatele psihologiei genetice. Una dintre întrebările ei capitale – „Cum să aplicăm în practică principiul respectării particularităților de vârstă?" – capătă astfel un răspuns consistent. Căci, în linii mari, se putea admite, fără nici o tăgadă, că succesiunea și cronologia stadiilor indicate de Piaget erau logice. Totodată, concepția piagetiană îndeplinea și condiția completitudinii; în biblioteca scrisă la Geneva erau lucrări care se ocupau de psihogeneza afectivității, a imaginației, a jocurilor și chiar lucrări referitoare la caracter și aptitudini. Concepția dezvoltată nu era deci concentrată exclusiv, ci numai prioritar, în jurul inteligenței, de altfel ca și educația însăși. Au și început să apară un număr de cercetări pedagogice care foloseau psihologia „genetică" drept cadru. Prin H. Aebli, aceste investigații au atins un nivel remarcabil.

Care era, în fond, ideea fundamentală căreia îi dădea justificare, în primul rând, concepția lui Piaget? El a plecat din biologie, tocmai pentru a elimina reductivismele biologizante din teoriile inteligenței; a considerat că logica este străluci-

---

* O analiză amănunțită a gândirii simbolice, intuitive și operatorii nu este posibilă aici, ea presupunând un spațiu foarte mare. Ne mulțumim să expunem numai aspectele de principiu. Cititorul interesat va găsi detaliile în lucrarea lui Piaget *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel, Paris, 1972.

toarea înflorire a acestei organizări fără egal în Univers a materiei. „Orice explicare psihologică sfârşeşte, mai devreme sau mai târziu, prin a se sprijini pe biologie sau pe logică, sau pe sociologie care, însă, în ultimă instanţă, la rândul ei, ajunge la aceeaşi alternativă". (Piaget, 1965). Urmărind curgerea ontogenetică, a putut stabili că gândirea se naşte din structuri mai profunde decât cele incriminate anterior; de exemplu, operaţia se naşte din acţiune şi nu din limbaj; logica se naşte şi ea din schema acţională şi nu din regula gramaticală ş.a.m.d.

Considerând acţiunea ca unic izvor al cunoaşterii, Piaget depăşeşte ineismul şi spontaneismul în psihologia inteligenţei; el dovedeşte că la început a fost *Fapta*, după cum declară Goethe, iar nu *Cuvântul*, cum credea Platon. La început, teoria sa a părut o cetate inespugnabilă. Biologia îi dădea mobilitate organică, logica îi asigura consistenţa, iar psihologia – dramatismul dialectic. Cu toate acestea, prin deceniile al 5-lea şi al 6-lea, pe arhitectonica de granit a marelui edificiu au fost descoperite primele „locuri umede". E meritul mai multor cercetători – între care, un loc de seamă revine, desigur, membrilor şcolii de psihologie de la Moscova şi ai celor de la Harvard – de a fi arătat că, în ciuda valorii sale incontestabile, teoria psihogenetică piagetiană trebuie completată. S-a afirmat chiar că edificiul trebuia reconstruit din temelii.

Să urmărim mai îndeaproape acest aport constructiv, de mare importanţă pentru gândirea şi practica educaţională actuală.

1.4. ACCELERAREA PSIHOGENEZEI ŞI A ÎNVĂŢĂRII

1.4.1. PROVOCAREA ŞI GRĂBIREA PSIHOGENEZEI

În septembrie 1969, în Woods Hole, la Cape Cod, a avut loc o interesantă conferinţă dedicată perfecţionării educaţiei la care au participat 35 de savanţi: psihologi, pedagogi, matematicieni, biologi, fizicieni, filologi şi chiar specialişti în cinematografie. Conferinţa a fost prezidată de Jerome S. Bruner, directorul Centrului de Studii Cognitive de la Universitatea Harvard. În concluziile conferinţei (Bruner, 1970) a fost susţinută o ipoteză care a părut peste măsură de optimistă: „Orice temă poate fi predată efectiv într-o formă intelectuală corectă, oricărui copil, la orice vârstă". Piaget (1971) i-a replicat: „Vom reuşi oare să facem să înţeleagă teoria relativităţii sau, mai simplu, manipularea operaţiilor propoziţionale sau ipotetico-deductive, pe un subiect la 4 ani?". Pentru Piaget, însăşi „mentalitatea metodologică" a psihologilor americani este deplasată: „Ni se întâmplă rar să expunem în SUA un aspect sau altul al studiilor noastre fără ca să ni se pună întrebarea: «Ce să facem pentru ca să accelerăm această dezvoltare?»"(Piaget, 1971).

Cu toate acestea, ideile exprimate de Bruner într-o serie de lucrări, ca şi multele demonstraţii practice ale numeroşilor săi colaboratori, au arătat că optimismul său nu era total nefondat. Aşadar, au sau nu dezvoltarea stadială şi principiul psihogenetic caracter logic? Care este realitatea cea mai pregnantă: psihogeneza sau

accelerarea educativă? Şi, dacă a doua ipoteză este valabilă, cum e posibilă crearea faptelor pe care le-ar presupune accelerarea dezvoltării prin procedee educative?

Bruner şi-a elaborat o teorie psihogenetică proprie care, în ciuda multor asemănări cu paradigma piagetiană, are implicaţii spectaculoase. Umanismul său are la bază ideea simbiozei perfecte dintre evoluţia biologică şi istoria umanităţii. Speciei umane i-ar fi caracteristică fixarea achiziţiilor sub formă de modificări organice şi fenomene de cultură: limba, sistemul axiologic, concepţiile, tradiţiile ş.a. ar fi, în acelaşi timp, modele cognitive şi aspecte constitutive ale culturii unei societăţi; modalităţile de cunoaştere ale individului ar presupune două aspecte fundamentale: componente înnăscute (ideile de cauzalitate şi continuitate spaţio-temporală) şi componente care se dezvoltă în procesul socializării individului; rezultă trei modalităţi fundamentale de reprezentare a realităţii: modalitatea activă (reprezentări prin acţiune, motorii), modalitatea iconică (reprezentări în imagini) şi modalitatea simbolică (reprezentări în diferite limbaje); dezvoltarea intelectuală ar fi un proces de interiorizare a procedeelor de acţiune, imaginare şi simbolizare.

Care sunt mecanismele accelerării psihogenezei?

Cele trei modalităţi de reprezentare a realităţii intervin pe rând în ontogeneză. Dezvoltarea are loc de la reprezentări active, ajunge la reprezentări iconice şi culminează cu reprezentări simbolice. Dar activismul sau iconicul nu încetează niciodată să existe în gândire. Modalitatea activă este analogă inteligenţei senzoriomotorie; ea este produsul unui „program de acţiune" (*habitual pattern*), asemănător „schemelor de acţiune" piagetiene. La fel, un paralelism există şi între funcţia semiotică (gândirea preoperatorie) şi reprezentarea iconică. Pe la un an ar avea loc traducerea achiziţiilor active, organizate succesiv, serial, temporal în formă de simultaneitate imagistică (iconică). Dacă de la acest nivel ar lua naştere un „sistem protosimbolic" care ar marca eliberarea de constrângerea acţiunii nemijlocite şi pe baza căruia s-ar dezvolta limbajul protosimbolic, atunci ce consecinţe fabuloase s-ar produce? Sistemul protosimbolic ar manifesta deja, în forme incipiente, posibilităţi de categorizare, ierarhizare, predicţie, modificabilitate etc.

Aceste anticipări psihogenetice (prezenţa iconismului primar în modalitatea activă şi a protosimbolismului în modalitatea iconică) ar permite, cu ajutorul unor procedee educative, accelerarea şi dezvoltarea stadiilor. Pe măsură ce copilul creşte, instrumentele de codare a experienţei se îmbogăţesc şi trecerea de la un sistem la altul poate fi grăbită. Piaget însuşi constatase existenţa unor „conflicte" între modalităţile definitorii ale diferitelor stadii psihogenetice în etapele de tranziţie. Bruner a arătat că acestea pot fi utilizate în vederea accelerării. Deosebirea esenţială dintre ei constă în aceea că, în timp ce „patriarhul de la Geneva" explică dezvoltarea numai prin apelul la legile psihogenetice generale, „optimistul de la Harvard" crede că acestea pot fi folosite în sensul dorinţelor noastre; principiul pedagogic piagetian pare a fi: „să cunoaştem copilăria, adică stadiile ei de dezvoltare"; cel al lui Bruner schimbă această optică: „nu trebuie să aşteptăm pasivi momentul apariţiei capacităţilor de asimilare a unor cunoştinţe; acest moment trebuie provocat, creat; Piaget era preocupat să constate şi să *descrie*; dimpotrivă, Bruner doreşte mai ales să *influenţeze*.

Procedeele ultimului, de o simplitate ieşită din comun, au putut „crea" asemenea „fapte educative" care sunt, în acelaşi timp, şi psihogenetice. Dăm numai câteva exemple: învăţarea ecuaţiilor de gradul II în clasa a II-a (Bruner şi colaboratorii, 1966); învăţarea teoriei mulţimilor de către preşcolari (Dienes); învăţarea unor elemente de calcul algebric în clasa I (Dienes); conservarea invarianţilor; învăţarea vitezei, a unor noţiuni de topologie, a raţionamentului probabilist sub vârsta la care ele apar „spontan" (Inhelder).

1.4.2. MALEABILITATEA PSIHOGENETICĂ UMANĂ

Explicarea mai aprofundată a acestor „fapte curioase" a venit din partea fostelor colaboratoare ale lui Piaget: B. Inhelder, H. Sinclair, M. Bovet (1977). Ele au fost învăţate să reexperimenteze celebrele „fenomene Piaget" din noua perspectivă deschisă şi care nu împărtăşea scepticismul referitor la o „maleabilitate indefinită nelimitată" a proceselor de dezvoltare. „Până atunci, noi procedasem precum naturalistul care face observaţii controlate asupra comportării unui animal în mediul său natural, sau cel puţin obişnuit, fără a căuta să modifice dezvoltarea. Or, pentru a aplica aceste date ale cercetărilor noastre psihologice în vederea unei didactici a noţiunilor ştiinţifice, cercetarea unor situaţii deosebit de favorabile se impunea şi noi înşine eram convinşi să încercăm experienţa".

Rezultatele au constat într-o infirmare parţială a viziunii piagetiene şi în realizarea a încă unei contribuţii la deschiderea acelor orizonturi luminoase care dă străvechiului optimism pedagogic aripi noi. În faţa psihologiei piagetiene şi chiar a întregii sale epistemologii, acestea au ridicat problema dacă cronologia şi succesiunea stadială erau, într-adevăr, logice. Cât de „rezistente" erau stadiile psihogenetice la învăţare?

Anumite experimente asupra învăţării confirmau, iar altele contraziceau datele oferite de către Piaget.

În 1966, Paul Popescu-Neveanu a ajuns la concluzia că este posibilă „anticiparea operaţională", plecând de la constatarea că unii copii puteau fi învăţaţi încă de la 6 ani constanţa volumului, deşi, în mod normal, ei o câştigă abia la 10 ani.

Smedslund demonstrase că, dacă „invarianţa" greutăţii se poate învăţa mai devreme, nu acelaşi lucru se poate spune despre „tranzitivitatea" ei. Or, rezultatele lui Popescu-Neveanu obligau la concluzia că este posibilă în întregime „anticiparea operaţională", în sensul construirii precoce, în zona proximei dezvoltări, prin modelare şi tehnici de interiorizare a acelor dimensiuni operaţionale care urmează la rând, sunt aşteptate (P.Popescu-Neveanu, 1977). Consultându-se cu J. Piaget asupra acestei probleme, profesorul român a obţinut aprobarea teoriei sale de către „patriarhul de la Geneva", care i-a recomandat, totuşi, prudenţă, pentru a nu ajunge la o forţare a dezvoltării intelectuale, cu efecte finale imprevizibile. Teoria anticipării operaţionale nu subscrie astfel la teza lui Bruner, conform căreia se poate preda orice la orice vârstă. În acelaşi sens au fost aduse, însă, şi alte dovezi.

Goodnow şi Betham (1960) au arătat că, în general, copii retardaţi mintal sunt mai avansaţi decât media indicată de Piaget. Siegel şi Hooper (1968) au arătat că învăţarea conservărilor prin exemple are loc mai rapid decât învăţarea lor directă prin instruire verbală sau experienţă obişnuită. Tot ei au arătat, însă, că şcolaritatea nu are o influenţă directă, copiii deşcolarizaţi putând ajunge la aceeaşi vârstă. Melmenstein (1964), respectiv Melmenstein şi Shulman (1967), compară, fără să găsească vreo diferenţă semnificativă, conservarea copiilor negri din Prince Edward County (neşcolarizaţi) cu cea a copiilor negri din mediul urban nordic (şcolarizaţi). La o concluzie asemănătoare ajung Goodnow şi Betham (1966) studiind copii din Hong Kong. Price-Williams (1961) concluzionase că şi copiii africani Tiv ajung la conservare la aceeaşi vârstă cu copiii occidentali. Greenfield (1966), însă, constatase o întârziere a conservării la copiii neşcolarizaţi şi din Senegal.

Kohlberg (1968) a emis ipoteza că în casele Montessori achiziţia conservărilor era accelerată cu ajutorul materialelor didactice ale celebrei pedagoge italiene care generau creşteri ale IQ-ului pe scara Stanford-Binet. Smedslund (1961) şi Kohlberg (1963) au găsit semnificativă inversarea modului de a pune problema conservării: ei au urmărit nu „conservarea naturală", ci „nonconservarea" în condiţii de „pressing" social. Concluzia: accelerarea artificială a conservării pare a fi limitată de procesul larg al generalizării.

Gruen (1968) a arătat că o anumită conservare accelerată nu pare a le influenţa pe celelalte; de exemplu, aceea a numărului nu determină „preapariţia" altor conservări (volum, cantităţi). Aceasta ar verifica ipoteza lui Piaget după care, în cazul „conservărilor artificiale", nu avem de-a face cu conservări veritabile, pentru că acestea nu sunt decât parţial reversibile. Kohlberg (1968) este de părere că sunt posibile accelerări de conservări veritabile. Acestea ar fi contingente emergente în joc. Langer (1967) şi Smedslund (1961) au ajuns la concluzia că orice succes în accelerarea conservării rezultă din crearea unor experienţe în care expectaţiile nonconservatoare intră în conflict. Această din urmă idee este susţinută şi în importanta lucrare a „foştilor genevezi": Inhelder, Sinclair, Bovet (1977). „Învăţarea cognitivă (accelerarea – n.a.) constă în a favoriza contactele între organizarea schemelor subiectului şi datele observabile ... este necesar să articulăm procedeele experimentale în aşa fel încât subiecţii să poată întâlni toate aspectele pertinente pentru rezolvarea problemei puse şi îndeosebi pe acelea pe care în mod natural ar fi tentaţi să le neglijeze".

Greenfield (1966) şi Hyde (1959) au formulat ipoteza că diversele grade de retardare a conservării apar datorită handicapului cultural. În acest fel, anumite probleme ale dezvoltării, cum sunt şi „fenomenele Piaget" (preoperaţii, conservări, operaţii etc.) pot fi considerate „erori de creştere" care ar fi putut fi corectate cu ajutorul unor „mijloace potrivite": „[...] Experimentele (de la Centrul de Studii Cognitive Harvard) au reuşit să mobilizeze sistemul psihogenetic şi au jucat un rol amplificator activităţilor subiectului, suscitând elaborări de niveluri superioare ... încât este evident că îmbogăţind schemele subiectului am reuşit să grăbim dezvoltarea sa"(Inhelder şi colaboratorii, 1977).

Întârzierile, dar mai ales accelerările, dovedesc că cel puțin cronologia indicată – e drept, total nedogmatic – de către Piaget, nu este logică. Psihogeneza nu ascultă de legi oarbe de natură maturațională. În 1967, Piaget cita experiența lui H. Gruber, care a regăsit la puii de pisică „permanența obiectului" (fenomen Piaget) pe la 3 luni, deși la copii el apare abia la 9 luni. „Adevărul ne pare a fi că orice construcție noțională sau operatorie presupune o durată optimă, expresie a momentelor celor mai propice de transformare sau de asimilare, deoarece această construcție comportă un anumit număr de etape necesare al căror itinerar este echivalent cu o creodă (=cale necesară, cf. Waddington) ... Creșterea intelectuală își are ritmurile și creodele sale, la fel ca și creșterea fizică, ceea ce nu înseamnă, desigur, că metodé pedagogice mai bune (în sensul de mai active) nu ar accelera, întrucâtva, vârstele critice, dar această accelerare nu poate fi indefinită" (Piaget, 1977).

Disputa nu este încheiată, tradiția psihogenetică creată de Piaget putând considera chiar și cele mai spectaculoase „depășiri" ale vârstelor doar situații particulare sau nu pe deplin veritabile de amplificare a funcționării intelectuale. Adevărata și singura lege a evoluției intelectuale pare să fie succesiunea stadială, indiferent de denumirea ce o dă un cercetător sau altul acestor stadii și, chiar dacă, mai târziu, vor fi indicate stadii diferite de cele descrise de Piaget. Amânarea de către el a gândirii formale până la 12 ani (întocmai ca și Rousseau, care a crezut în „somnul rațiunii") ar putea fi însă una dintre acuzele care să apropie revoluționarea, dacă nu și înlocuirea, paradigmei creată de el în acest domeniu.

1.4.3. FORMAREA ARTIFICIALĂ A „ACȚIUNILOR MINTALE"

Continuatori ai tradiției pavloviene – la rândul său de tradiție lamarckiană – psihologii ruși, în special școala de la Moscova, în frunte cu P. I. Galperin, au renunțat cu totul la influențele ineiste; „Teoria acțiunilor mintale" elaborată de ei nu mai este subordonată, decât parțial, perspectivei genetice (P. Popescu-Neveanu, 1977). O raportare la concepția piagetiană există totuși și, în măsura în care ea ajută la înțelegere, o putem considera definitorie.

„Teoria acțiunilor mintale" este o teorie a factorilor exogeni. Ea prelungește în psihologia învățării teoria vîgotskiană a „zonei proximei dezvoltări". Vâgotski ajunsese la concluzia că „învățarea anticipă dezvoltarea și o duce după sine". Acesta era un punct de vedere cu totul opus celui piagetian. Ultimul acceptă că învățarea poate încetini sau accelera dezvoltarea, dar esența dezvoltării stă în legile ei interne. Disputa Vîgotski-Piaget, începută prin 1930, în jurul problemei raportului dintre gândire și limbaj în ontogeneză, avusese un destin asemănător. Piaget arătase că limbajul apărea o dată cu funcția semiotică, ca o conduită particulară a acesteia, sub forma unui dialog monologat, a unui limbaj egocentric care se socializa și arbitrariza progresiv. Vîgotski (1930), inversând termenii problemei, a arătat că, dimpotrivă, limbajul egocentric (inițial) nu era prea interiorizat, ci excesiv socializat, psihogeneza lui presupunând tocmai interiorizarea progre-

sivă. Într-adevăr, la Piaget semnificațiile oarecum preexistau în funcția semiotică sub formă de simboluri. Cheia de boltă a teoriei vîgotskiene a fost ideea dezvoltarii semiotice care se producea ca un rezultat al învățarii.

Ducând mai departe disputa cu Piaget pe terenul teoriei învățării, P. I. Galperin îi reproşează acestuia tocmai aceea ce Piaget însuşi ironizase: aprioriSmul endogenist. Piaget (1971) nu s-a sfiit să amintească într-o carte foarte serioasă gluma lui Anatole France în legătură cu preformarea conceptelor („Înainte de-a fi fost picioare şi înainte de-a fi fost funduri, lovitura cu piciorul în fund existase de la începutul începuturilor în sine lui Dumnezeu").

Cu toate acestea, Galperin şi Elkonin (1975) îl acuză pe Piaget de „denaturarea teoretică a unor remarcabile rezultate experimentale şi fapte culese din observație". De vină ar fi terminologia lui Piaget, împrumutată din biologie şi logică, care ar rămâne fără funcționalitate pe terenul psihologiei; termenii de „asimilare", „acomodare" şi „echilibru" ar fi total inoperanți; „Într-o asemenea formă generală, aceasta este ceva aproape incontestabil şi totodată atât de gol şi ... banal, încât, pur şi simplu, n-ar trebui discutate [...] Denumirile acestea [...] sunt fiziologice şi biologice, iar principalul lor sens este împrumutat din mecanică. Aplicate la procese necunoscute ale activității intelectuale ele devin caracteristici apropiate şi le transmit acel caracter fiziologic, biologic şi mecanic de la care, o spunem direct, nimeni nu câştigă şi foarte mulți pierd".

Cele trei noțiuni ar rămâne „metafore" care descriu „procese tainice" şi conduc la o reducere mecanicistă. Dezvoltarea intelectuală ar fi ceva mai bine caracterizată de către Piaget. „Totul este atât de logic şi expresiv încât, drept recunoaştere a meritelor lui Piaget, propunem ca acestea să fie denumite «probleme Piaget», răspunsurile caracteristice obținute – «răspunsuri Piaget», iar fenomenele care apar – «fenomene Piaget»". Însă, oricare dintre fenomenele Piaget ar putea fi anulate. L. T. Obuhova i-a ajutat pe copii de 5-6 ani să înțeleagă ideea de invarianță, anulând „nonconservările" specifice vârstei; H. M. Tioplenkaia a obținut succese în formarea structurilor logice la copii de 6-7 ani, iar Galperin a indicat posibilități remarcabile de instruire în domeniul limbilor străine ş.a.

Cum s-au obținut aceste rezultate, la fel de spectaculoase ca şi cele de la Harvard?

Gr. Nicola (1975) l-a rugat pe Galperin „să comenteze" ideea lui Bruner, „instruirea modelează dezvoltarea", cu care teoria noțiunilor mintale prezintă atâtea analogii. Galperin a răspuns: „Instruirea nu este deloc unul şi acelaşi proces. Şi nu este chiar aşa că orice instruire care merge paralel cu dezvoltarea, modelează această dezvoltare, chiar instruirea care, după spusele lui L. S. Vîgotski, duce după sine dezvoltarea, n-o modelează deloc, mai curând, dimpotrivă, urmează intuitiv modelul acestei dezvoltări. Dar, întrucât o mare parte din acest model rămâne necunoscută şi, de obicei, ne cunoaştem după rezultatele acțiunilor noastre, judecăm modelul dezvoltării după modelul instruirii şi de aici şi ideea lui Bruner. Instruirea constituie condiția sine-qua-non a dezvoltării, dar nu cauza ei. Cauza o constituie procesul de învățare, adică activitatea elevului, organizată spe-

cial sau spontană, întrucât, în această activitate se dobândeşte experienţă şi (împreună cu cunoştinţele şi deprinderile) se schimbă structura personalităţii, relaţia şi cu lumea, cu diferitele domenii ale acesteia şi cu sine".

Teoria rusească are în centrul ei, ca şi cea americană şi cea elveţiană, conceptul de „acţiune". La Piaget acţiunile devin „operaţii", la Bruner ele devin „strategii intelectuale", iar la Galperin „acţiuni mintale".

De fapt, cele trei mari şcoli de psihologie a dezvoltării şi învăţării insistă asupra aceluiaşi fenomen căruia fiecare i-a relevat aspecte diferite. Dar aceasta mai degrabă apropie decât îndepărtează unele de altele cele trei orientări.

Bruner a făcut, deseori, apel la construcţia piagetiană, iar Galperin, în ciuda criticii ascuţite făcute lui Piaget, nu confundă instruirea cu dezvoltarea şi nu reduce pe prima la ultima. Teoria acţiunilor mintale este un sistem compus din patru părţi:

1. Definirea psihologiei, a gândirii.
2. Abordarea structural-funcţională a acţiunii.
3. Teoria bazelor de orientare.
4. Deschiderea procesului de interiorizare a acţiunii.

Gr. Nicola (1975) crede în existenţa celei de-a cincea parţi: teoria structurii şi genezei diferitelor funcţii psihice.

Acţiunea este unitatea elementară de analiză a funcţiilor psihice. Dar, pentru a o înţelege mai bine, trebuie operată o distincţie. Nu orice se utilizează în gândire (conţinut obiectual, algoritm, mecanisme fiziologice etc.) „constituie gândire". Procesele psihologice nu trebuie confundate cu cele logice, estetice, morale etc. Latura psihologică a gândirii este o modalitate de orientare în lucruri pe baza imaginii lor. Acţiunea este polarizată: polul orientativ constă în operaţii de coordonare a acţiunii ca proces exterior; polul executoriu reprezintă transformarea reală a obiectului dintr-o situaţie în alta. Acţiunea are patru caracteristici fundamentale din care rezidă restul particularităţilor ei: forma, gradul de generalizare, plenitudinea operaţională şi gradul de asimilare a acţiunii. În cinci etape succesive acţiunile se interiorizează. În prima etapă are loc constituirea bazei orientative a acţiunii, adică se formează „ideea" despre acţiune; în a doua etapă are loc acţiunea materială propriu-zisă; în etapa a treia acţiunea este „reexecutată" în formă de limbaj extern „cu voce tare"; în etapa a patra ea se îndeplineşte sub forma „limbajului extern pentru sine"; în etapa a cincea acţiunea este prescurtată sub forma limbajului intern. Parcurgerea acestor etape de către elev duce la o creştere în rapiditate şi consistenţă a însuşirii materialului. Elementul cel mai original al teoriei pare orientarea (prealabilă) a acţiunii elevului. Căci parametrii generali ai elaborării acţiunii sunt analogi celor patru condiţii ale echilibrului descrise de Piaget (P. Popescu-Neveanu, 1977). Aceleaşi condiţii par a le îndeplini şi strategiile de descoperire menţionate de Bruner.

Toate aceste investigaţii permit reconstrucţia viziunii asupra modului în care interacţionează factorii dezvoltării în procesul formării umane. Pare limpede că „teoria celor trei factori" – clasică şi răspândită în toate manualele tradiţionale

de pedagogie – este depășită și trebuie abandonată. În cele ce urmează, expunem o teorie tetradică a educabilității cu mențiunea că ea reprezintă exclusiv punctul de vedere al autorului acestui capitol.

1.5. INTERACȚIUNEA FACTORILOR DEZVOLTĂRII

Din perspectiva viziunii epigenetice, concepția psihopedagogică tradițională după care în procesul formării umane intervin trei factori – ereditatea, mediul și educația – trebuie amendată.

În realitate, trebuie să luăm în considerare *patru factori ai dezvoltării și formării umane* atât în teoria, cât și în practica educației.

1.5.1. EREDITATEA

Primul factor îl constituie, într-adevăr, EREDITATEA. Este bine să nuanțăm însă câteva aspecte cu privire la ereditatea umană. În zestrea ereditară cu care fiecare copil vine pe lume sunt structurate trei categorii de caractere:

1. genotipul general – care conține elemente „preformate", comune întregii specii și care se transmit pe cale genetică (de exemplu, bipedismul, conformația corporală, alte caracteristici anatomofizice);

2. genotipul individual – care conține elemente de variabilitate intraspecifică; nu s-au născut niciodată doi indivizi umani identici (nici chiar gemenii univitelieni nu sunt chiar identici); culoarea ochilor, a părului, elemente de conformație facială, timbru vocal etc. sunt elemente care diferențiază infinit indivizii între ei, în ciuda caracteristicilor comune de specie;

3. potențialul de formare epigenetic care, la om, este preponderent de natură psihică. Există un potențial general (toți oamenii pot achiziționa limbaje, toți pot gândi etc;), dar și grade de diferențiere a acestui potențial general.

Gradul de diferențiere poate fi preformat – în sensul că nivelul său de valorificare prin educație nu poate depăși un anumit nivel, oricât de bine ar fi organizată și execitată influențarea educativă. Nici un fel de educație nu va putea să transforme în savant un individ uman născut cu un potențial intelectual foarte scăzut.

Gradul de diferențiere poate fi și format – în sensul că valorificarea prin educație poate fi mai mult sau mai puțin bine realizată. Dacă doi indivizi umani se nasc cu potențialuri intelectuale apropiate, cel care va beneficia de un mediu educogen superior va deveni capabil de performanțe ridicate.

1.5.2. MEDIUL

Al doilea factor al dezvoltării îl constituie MEDIUL. Interacțiunea dintre mediu și zestrea genetică a individului este numită de biologi fenotip. Prin „fenotip" se înțelege modul de exprimare și obiectivizare a genotipului și potențialului în condițiile de mediu date. Omul se află sub influența mai multor tipuri de mediu – de la cel fizico-chimic până la cel sociouman. Mediul fizico-chimic și cel biotic îl obligă să lupte pentru supraviețuire. Din acest punct de vedere este dificil să distingem între om și animal. Mediul sociouman îl obligă însă pe om să respecte reguli de conviețuire. Acestea din urmă nu îi sunt transmise pe cale genetică. El le achiziționează prin învățare și educație. De aceea le poate sfida sau respecta.

În primul caz este sortit inadaptării sociale. În cel de-al doilea caz va beneficia de integrare socială. Ambele situații arată, însă, că omul, spre deosebire de animle, nu este condiționat doar de lupta pentru supraviețuire. Condiția umană obligă individul la formare pe calea educației, întrucât în absența ei nu poate lua parte la conviețuirea socială.

1.5.3. HOMEORHESIS-UL EPIGENETIC

Al trilea factor este HOMEORHESIS-ul EPIGENETIC – în sensul că acesta este mecanismul structural-organic ce reglează procesele de creștere și dezvoltare la nivelul interacțiunilor dintre individ și mediu. El stabilește nu numai căile, ci și limitele dezvoltării. El asigură „sănătatea" psihogenizei. Orice sfidare a normelor homeorhetice este primejdioasă. Cercetările arată că există riscul retardării fizice și intelectuale în condiții de nestimulare suficientă fizică, socială și educativă. Copiii crescuți în izolare fizică sau socioumană vreme mai îndelungată prezintă handicapuri psihice pe care nu le mai pot recupera decât parțial sau chiar deloc. Tot astfel, suprastimularea fizică, socioumană sau instituțională nu are efecte pozitive. Caracteristicile de vârstă și stadiile de dezvoltare intelectuală trebuie respectate cu strictețe în procesul formării. Sfidarea lor are drept consecință apariția unor „efecte secundare" nescontate, care, de regulă, antrenează maladii (în special psihice) imposibil de tratat.

1.5.4. EDUCAȚIA

Al patrulea factor este EDUCAȚIA. Desigur, pentru formarea umană educația ar putea fi considerată chiar „primul factor". Educația este un mod de organizare a influențelor mediului sociouman asupra individului. Individul care trăiește într-o comunitate umană beneficiază de o educație spontană exercitată habitudinal asupra lui. Educația organizată se realizează prin instituții specializate. Cea mai importantă dintre ele este școala.

Educația este posibilă numai la om, întrucât ea este un proces conștient și numai membrii speciei homo au conștiință de sine. Conștiința de sine implică, esențialmente, realizarea condiției de ființă unică, irepetabilă și perisabilă. O asemenea ființă ar putea cu ușurință să renunțe la lupta pentru supraviețuire; viața este absurdă din perspectiva pe care o dă certitudinea morții. De aceea, pentru a persevera în viață, omul are nevoie de un suport. Acesta este conviețuirea. A trăi în comunitate înseamnă a-ți asuma valorile acesteia, a le sluji și a le îmbogăți. Valorile transcend condiția tragică a trăirii individuale. Dar achiziția, slujirea și îmbogățirea valorilor umanității nu este posibilă decât pe calea educației. Acestea îi conferă individului uman o „a doua natură" – cea axiologică. Prin intermediul ei, individul uman își extinde existența dincolo de limitele biologice, devenind personalitate. Personalitatea este individualitatea confirmată de comunitatea socială în interiorul căreia trăiește pentru a-i sluji sau îmbogăți valorile.

El poate doar coabita cu membrii comunității ca egal al celor mai mulți dintre ei. Ori de câte ori conviețuiește pentru a-i spori valorile este apreciat de comunitate. În acest fel, chiar după moartea biologică, individul „supraviețuiește" în postumitate ca personalitate al cărui prestigiu poate crește neîncetat. Eminescu a murit biologic în 1889, dar personalitatea sa a continuat și va continua mereu să se desăvârșească de-a lungul secolelor.

1.6. PUTEREA ȘI LIMITELE EDUCAȚIEI

Dezvoltarea este o legitate în întreaga lume a viului. Potrivit concepției structuralist-genetice, propusă de Jean Piaget, întrucât „viul înseamnă organizare", aceasta nu poate fi decât procesuală. Așadar, orice organizare presupune o dezvoltare. Conform principiilor epigenetice, este valabilă și reciprocă: orice dezvoltare presupune o organizare. Bineînțeles, ontogeneza și psihogeneza se supun integral acestor legități care dirijează natura sa biologică. În lupta pentru supraviețuire, de care specia noastră nu este scutită, omul pare a fi izbândit printr-o modificare genetică survenită cu aproximativ 30 de milenii în urmă, când a devenit conștient de sine. Aceasta i-a dat șansa să înțeleagă că numai tezaurizând achizițiile culturale și traiul în comunitate, va putea învinge confruntarea cu mediul ostil, supus legii entropiei.

Specia Homo a putut să adauge zestrei genetice și proceselor de dezvoltare dirijate epigenetic puterea educației. Aparent, aceasta nu se poate exercita decât în limitele impuse de ereditate și dezvoltare. În realitate, prin educație, s-a putut constitui al treilea tip de memorie: cea social-istorică, (alături de memoria genetică a speciei și de memoria psihologică individuală). Memoria social-istorică a reținut, în mod esențial, valorile culturii umane. Transmiterea lor din generație în generație și mai ales posibilitatea de a le îmbogăți au dat individului uman posibilitatea de a-și depăși contribuția biologică. Extensia individului în dimensiune axiologică

prin achiziționarea valorilor perene ale umanității se poate realiza numai pe calea educației. Numai omul se poate educa. Majoritatea speciilor din regnul animal pot învăța, iar mai multe mamifere pot fi dresate. Acestea sunt comportamente legate strict de necesitățile supraviețuirii. De ele este capabil și omul. El a sesizat însă și necesitățile conviețuirii, a căror esență o constituie valorile. Animalele nu au acces la dimensiunea axiologică a lumii, care este o creație strict umană. Nefiind conștiente de ele însele, animalele nu se pot educa.

Numai specia noastră poate achiziționa și chiar îmbogăți această dimensiune care transcede biologicul. Educația și corelativul ei, creația, permite individului uman să devină *personalitate*. Nu există personalitate decât în condițiile conviețuirii în comunitate. Aceasta din urmă, îi conferă întrega realitate obiectivă. Opera lui Eminescu, trăind izolat, în afara comunității, nu i-ar fi adus niciodată nemurirea. Postumitatea se constituie efectiv la nivelul conștiinței sociale și al memoriei social-istorice.

De aceea, puterea educației nu este strict limitată de granițele memoriei genetice ale speciei și nici de legile epigenetice ale creșterii și dezvotării. Chiar dacă nu poate sfida aceste granițe și legități în practica efectivă a instruirii și educării, educația deschide calea spre depășirea acestora, într-o dimensiune care nu are limite: cea a valorilor, în care personalitatea își poate spori nețărmurit dimensiunile.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

EXERCIȚII ȘI PROBLEME

1. Parcurgeți literatura indicată în notele nr.1 și nr.2, precizate mai jos, și elaborați un tablou comparativ între paradigma eredistă și paradigma ambietistă. Realizați un scurt eseu despre limitele acestor viziuni asupra educabilității.

2. Analizați atent teoria antropologică a educabilității. Confirmă ea teoria lansată de Arthur R. Jensen asupra inteligenței? Elaborați un studiu personal care ar putea fi intitulat, „Puterea diferențiată a educației asupra raselor umane". În cazul în care nu veți avea argumente pentru a susține teza sugerată de titlu considerați încercarea ca un joc intelectual menit să vă consolideze încrederea în teza opusă.

NOTE ȘI REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. În paragrafele care urmează este rezumată o literatură științifică vastă. Trimiterile la fiecare autor sau lucrare în parte ar ocupa un spațiu considerabil. De aceea, ne limităm la precizarea câtorva lucrări de referință. P. H. ABELSON, Paleochemestry, Washington (1956); F. J. AYALA, Microevolution and macroevolution, Cambridge (1983); J. D. BERNAL, The Origin of Life, Cleveland (1967); N. BOTNARIUC, Ecologie, București (1982); N. CEAPOIU, Evoluția speciilor, București (1980); TH. DOBZHANSKY, Genetics and the Origin of Species, New York (1982); C. MAXIMILIAN, Rasele umane, București (1966); C. I. SIMIONESCU și F. DENES, Originea vieții, București (1983); C. MAXIMILIAN, Genetica umană, București (1982); W. CLARK și L. GROS, The Antecedents of Man, Edinburg (1971); ș.a.
2. Afirmațiile din nota precedentă sunt valabile și pentru literatura dedicată doctrinelor și teoriilor ereditariste. Menționăm câteva lucrări cu caracter sintetic: F. JACOB, Logica viului, București (1972); J. L. FULLER și W. R. THOMSON, Behaviour Genetics, New York (1960); Th. DOBZHANSKY, L'Homme en evolution, Paris (1966); BUFFON, Histoire naturelle des Animaux, Paris (1937). Alte lucrări tratează problema în chip direct și partizan: HARVEY, On the Generation of Animals, London (1651); R. De GRAAF, Tratat despre părțile femeiești care servesc la zămislire (în limba poloneză), Varșovia (1701); A. Van LEEUWENHOECK, Arcana Naturae, Leyda (1696); GEOFFROY, These de médicine, Paris (1954); SWAMMERDAM, Histoire générale des Insectes, Utrecht (1682); MALEBRANCHE, Recherche de la Vérité, Paris (1700).
3. Aceste convergențe între ineism și apriorism au fost evidențiate de epistemologia genetică, mai ales prin cercetările lui Jean Piaget și numeroșii săi colaboratori de la Centrul de Epistemologie Genetică al Universității din Geneva.

4. Riscurile „psihometrici" au fost evidențiate încă din anii '50. Maximum de gravitate a fost atins în anul 1969, când psihologul american ARTHUR R. JENSEN a intenționat să pună bazele unei științe noi, de vadită orientare ereditaristă, genetica inteligenței. Articolul său, How much canwe boast IQ and scholastic achievement (Harvard Education Review, 39, 1-123), a stârnit un imens scandal, fiind apreciat ca o încercare de fundamentare științifică a rasismului. I s-a răspuns extrem de violent, mai ales de către geneticianul R. C. LEWONTIN care l-a ironizat, considerându-l ca inițiatorul unei noi secte bigote, „jensenitismul" (similara ordinului Jansenit din secolul al XV-lea). A se vedea și lucrarea lui Jacques LARMAT, Genetica inteligenței, București (1977).
5. Vezi notele 1 și 2. La bibliografia menționată trebuie adăugate lucrările lui LAMARCK (Philosophie zoologique, Paris, 1809), DARWIN (Descendența omului și selecția naturală, București, 1967; Originile speciilor, București, 1957) și G. V. SIMPSON (The Major Features of Evolution, Londra, 1965). Sinteze excelente pot fi găsite și în B. STUGREN, Evoluționismul secolului XX, București (1965) și M. TUFESCU, Evoluția speciilor animale, București (1976). Dar „efectele" ambientalismului, transformismului si neolanearkismului pot fi urmărite într-o lungă serie de opere psihologice și pedagogice – începând cu cele ale lui Locke și Condillac și continuând cu behaviorismul american și reflexologia rusă.
6. Tragedia lui Johann Kammerer este relatată cu detalii de către N. MĂRGINEANU în Condiția umană, București (1973). Autorul acestei lucrări a prelucrat-o pedagogic, realizând un studiu de caz cuprins în volumul colectiv Manual de pedagogie, București, 1998 (coord. Ioan Jinga și Elena Istrate).
7. Cercetările moderne de embriologie confirmă pe deplin epigenetismul. Vezi câteva lucrări semnificative, precum: L. BARELIUC și N. NEAGU, Embriologie umană, București (1977); D. ALESSANDRESCU, Biologia reproducerii, București (1976); A. ANDRONESCU, Embriologie, București (1963); C. HOUILLON, Embryologie, Paris (1967); A. DOLLANDER și R. FENART, Eléments d'embryologie, Paris (1970) ș.a. Detalii asupra embriogenezei sunt expuse în paragraful 3.2. din acest capitol.
8. Teoriile lui PIAGET, BRUNER și GALPERIN sunt detaliate în subcapitolele următoare.
9. Vezi nota 3 din acest capitol, precum și lucrările lui Fr. JACOB, BUFFON, HARVEY, VAN LEEUWENHOECK, GEOFFROY și SWAMMERDAM menționate la nota 2.
10. Opera lui Piaget are dimensiuni considerabile. Problematica abordată în acest subcapitol are legături cu aproape oricare dintre scrierile sale. Ne mărginim însă la a menționa pe cele la care facem multe referințe:
    – Le langage et la pensée chez l'enfant, Neuchatel (1923)
    – Judecata morală la copil, București (1980)
    – Tratat de logică operatorie, București (1991)

– Naşterea inteligenței la copil, Bucureşti (1983)
– Construirea realului la copil, Bucureşti (1976)
– Psychologie et epistemologie, Paris (1970)
– La representation du monde chez l'enfant, Paris (1926)
– Introduction à l'epistemologie génétique, 3 vol, Paris (1950)
– Psihologia copilului, Bucureşti (f. a. ; în colaborare cu B. Inhelder)
– Înțelepciunea şi iluziile filosofiei, Bucureşti (1970)
– Biologie şi cunoaştere, Cluj (1971)
– Psihologia inteligenței, Bucureşti (1956)

În text sunt redate lucrările conform localității şi anului apariției. În cazul unor trimiteri expuse sunt menționate în paranteză şi paginile respective.

Trimiterile la alți autori sunt ignorate, întrucât teoriile lor sunt menționate exclusiv din perspectiva argumentării poziției lui Piaget în raport cu acestea.

11. Lucrările lui J. S. Bruner citate în acest paragraf sunt următoarele:
– Procesul educației intelectuale, Bucureşti (1970)
– The act of Dicovery (în Strategies and Tactics in Secondary School Teaching – sub red. L. H. Clarck, New York, 1970)
– Pentru o teorie a instruirii, Bucureşti (1970)
– Beyond the Information Given (ed. De J. S. Anglin) London (1974)
12. v. B. INHELDER, H. SINCLAIR, M. BOVET, Învățătura şi structura cunoaşterii, Bucureşti (1977). Ediția princeps a apărut cu 2 ani mai devreme. Ea a fost prefațată cu o seninătate elevată, care poartă totuşi amărăciunea: lucrarea prin care aspectele esențiale ale teoriei piagetiene erau infirmate de experimentele constructiv-pedagogice inspirate de Şcoala de la Harvard – era a fostelor colaboratoare, o analiză a lucrării în I. NEGREȚ – DOBRIDOR, *Accelerarea psihogenezei*, Editura Aramis, 2001.
13. Teoria marelui psiholog român a fost expusă în vol. II al Cursului de psihologie generală, TUB, Bucureşti 1977.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 2

FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI

2.1. Delimitări conceptuale şi implicaţii practice
2.2. Ierarhizarea şi clasificarea obiectivelor didactice
2.3. Formularea obiectivelor operaţionale
Aplicaţii
Referinţe bibliografice

OBIECTIVE:

La sfârşitul acestui capitol veţi putea să:
– distingeţi între ideal, scop şi obiective;
– utilizaţi corect diferite tipuri de obiective didactice în proiectarea pedagogică;
– formulaţi cu uşurinţă – recurgând la proceduri adecvate – obiectivele operaţionale ale unei lecţii educative determinate.

2.1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE ŞI IMPLICAŢII PRACTICE

2.1.1. *A educa* înseamnă, de fapt, *a orienta*, *a dirija*, *a conduce* pe cineva (elev, student, alte persoane implicate într-un proces de formare sau perfecţionare) către un *scop dinainte stabilit*.

Educaţia ne apare, astfel, ca un *sistem de acţiuni* exercitate în mod conştient, organizat şi sistematic asupra unor persoane sau grupuri de persoane, în vederea transformării personalităţii lor, potrivit unor *finalităţi* la care acestea au aderat. Reuşita unei activităţi educative depinde, în mare măsură, de *armonizarea* cerinţelor sociale cu cele ale fiecărei persoane antrenate într-un proces de formare sau de perfecţionare. Finalităţile educaţiei (pedagogice) reprezintă *„orientările* asumate la nivel de politică a educaţiei în vederea realizării activităţii de formare-dezvoltare a personalităţii umane conform anumitor valori angajate în proiectarea sistemului şi a procesului de învăţământ" (1, p. 167).

Aceste finalități ale educației sunt exprimate în *grade de generalitate diferite.*

Finalitățile cele mai generale ale educației sunt cunoscute sub denumirea de *ideal educativ* și exprimă *orientările strategice* ale unui sistem educativ într-o anumită etapă istorică a dezvoltării economico-sociale, științifice și culturale a unei țări, *modelul de personalitate* care polarizează aspirațiile unei societăți la un moment dat.

Este vorba de un model abstract către care se tinde, însă fiecare categorie socio-profesională are un *model propriu*, mai posibil de realizat: modelul de *educator*, de *medic*, de *militar*, de *funcționar*, de *muncitor*, *întreprinzător*, *manager* etc.

Aceste modele se proiectează și se realizează în cadrul unor instituții de învățământ, de diferite tipuri și grade, ale căror finalități sunt cunoscute sub denumirea de *misiune* sau *scop* și precizează *rezultatele așteptate de la fiecare tip de instituție și nivel de școlarizare.*

Deși au un grad de generalitate mai redus, în comparație cu idealul educativ, nici scopurile nu sunt suficient de precise pentru a permite o riguroasă planificare, organizare, desfășurare și evaluare a procesului de învățământ într-o anumită instituție școlară. Acestei cerințe de concretețe și acuratețe îi corespund obiectivele procesului de învățământ (pedagogice sau didactice), cum le vom numi în cele ce urmează. *Obiectivele didactice* (pedagogice, educaționale) sunt enunțuri cu caracter finalist, anticipativ care descriu o intenție pedagogică, un rezultat așteptat în finalul procesului de instruire, concretizat într-o schimbare a personalității elevilor sau studenților, a cursanților, în general.

2.1.2. Privite în unitatea lor, se poate spune că *idealul* vizează *finalitatea activității educative în ansamblu*, la nivelul întregii societăți, în timp ce *scopurile* și *obiectivele* orientează desfășurarea unor activități educative determinante și concrete.

Idealul determină scopurile și obiectivele, iar acestea concretizează prescripțiile generale ale idealului, pe diverse planuri și la diferite niveluri și etape ale activității educative.

Scopurile permit o conturare mai clară a idealului educativ, în timp ce obiectivele reprezintă o concretizare a scopului, descriind precis cum trebuie să se comporte copilul, adolescentul, tânărul sau adultul după parcurgerea unui program de formare sau de perfecționare. Claritatea obiectivelor facilitează atingerea scopului.

Pentru a surprinde și implicațiile practice ale relației ideal-scop-obiectiv, sugerăm tabloul sinoptic de la pagina următoare.

Așa cum se va arăta în paragraful următor, obiectivele didactice au și ele grade de generalitate diferite, ceea ce explică de ce nu se poate face o ierarhizare strictă a lor pe „verticală", delimitându-le de scopuri. Pentru exemplificare, vom arăta că, deși finalitățile unei instituții de învățământ sunt exprimate prin scopuri (misiune), acestea vor deveni mai precise și mai clare din punct de vedere pedagogic cu ajutorul unor obiective generale. Mai concret, o instituție de învățământ superior are ca scop formarea de specialiști pentru anumite domenii, dar pentru

mai multă precizie, apare necesară și formularea unor obiective generale (spre a defini profilul absolvenților sub aspectele lor comune – specialiști în domeniul chimiei, de exemplu), precum și a unor obiective specifice subdomeniului (chimie, biochimie, chimie fizică etc.).

Finalitatea educativă	Conținutul finalității educative	Domeniul finalității educative la care se referă
IDEAL	Model de personalitate ce polarizează aspirațiile unei societăți, colectivități sau ale unui grup socioprofesional într-o anumită etapă istorică; orientările strategice ale unui sistem educativ, stabilite prin politica educației.	Sistemul educativ în ansamblul său sau un subsistem destinat formării unor categorii socioprofesionale.
SCOP	Vizează finalitatea unei acțiuni educative determinate, prefigurând rezultatele așteptate de la fiecare tip de instituție și treaptă de școlarizare sau de la diferite elemente componente ale educației (intelectuală, morală, fizică etc.).	-Tipuri de școli. -Profiluri de pregătire. -Cicluri de învățământ. - Dimensiuni ale educației.
OBIECTIV	Un enunț cu caracter anticipativ care descrie, în termeni de schimbare comportamentală observabilă și (eventual) măsurabilă, rezultatele așteptate de la o activitate concretă, menită să asigure realizarea unui scop.	- Subsisteme educative*. - Școli de diferite tipuri și grade. - Discipline de învățământ. - Lecții și secvențe de instruire. - Cognitiv, afectiv, psihomotor.

Rezultă că la nivelul unui subsistem al învățământului putem vorbi de *ideal* ca finalitatea cea mai generală a proceselor de formare și perfecționare (modelul de profil uman și de specialist într-un anumit domeniu); de *scop*, pentru a preciza finalitățile unui anumit tip de școală sau ale unui program de perfecționare; și de *obiective*, atunci când dorim să precizăm scopurile sau să descriem finalitățile la nivelul unei discipline de învățământ, teme, capitol, sistem de lecții, lecții și secvențe de instruire.

În vorbirea curentă însă scopurile formării (perfecționării) și obiectivele generale ale unui subsistem sau instituții de învățământ sunt folosite în aceeași

* Rolul obiectivelor la aceste niveluri este acela de a preciza scopurile. Sunt avute în vedere obiectivele generale ale unui sistem educativ sau tip de instituție școlară.

accepțiune, ceea ce ne obligă să precizăm sensul și semnificația atribuite termenilor cu care operăm, pentru a evita orice ambiguitate sau confuzie.

În ultimă instanță, fiind vorba de finalități ale educației și instrucției, important este *să le precizăm cât mai clar*, chiar dacă ele vor fi denumite diferit (scopuri sau obiective generale, în cazul finalităților subsistemului de învățământ, sau ale unui program de formare sau perfecționare).

De altfel, sunt și autori care fac distincție între finalități, scopuri și obiective. Este cazul autorilor lucrării *Definirea obiectivelor educației,* Viviane și Gilbert de Landsheere, care consideră că există trei mari niveluri de definire a obiectivelor educației:

(I) Primul și cel mai general, este acela al *finalităților sau scopurilor educației* („ceea ce apare ca încheiere și totodată ca scop, motivul pentru care ceva se face sau există"). Exemplu: „formarea omului, respectându-i natura" sau „dezvoltarea personalității".

(II) *Obiectivele definite după marile categorii comportamentale (taxonomiile).* Ele permit „să se arunce o punte între finalitățile sau scopurile educației și acțiunea cotidiană", indicând tipul de comportament (cognitiv, afectiv sau psihomotor) vizat prin educație.

(III) *Obiectivele operaționale.* Acestea informează educatorul asupra comportamentelor observabile ce trebuie realizate prin activități concrete de instruire și educare.

La rândul său, Krathwol distinge trei niveluri de generalitate a obiectivelor, *în funcție de întrebuințarea pe care vrem să le-o dăm: scopurile cele mai generale* spre care tind mai mulți ani de instruire sau pe care ar putea să le urmărească orice școală de un anumit grad; *obiective comportamentale* care permit să descompunem scopurile generale în scopuri specifice; *obiective operaționale* care asigură analiza cea mai detaliată, la nivel de lecție.

Așadar, există o diversitate de opinii, cu privire la finalitățile educației (înțeleasă în sens larg, ca proces organizat de formare și perfecționare), la denumirea și clasificarea lor după anumite criterii. Un motiv în plus pentru a susține punctul de vedere exprimat mai sus potrivit căruia important este să formulăm clar aceste finalități.

2.1.3. *Relația competență-obiective didactice* este și ea deosebit de importantă pentru realizarea unei proiectări didactice științifice, mai ales după introducerea competențelor (generale și specifice) în programele claselor X-XII (XIII). În recepțiunea dată de autorii acestora, competențele sunt „ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobîndite prin învățare" ce „permit, din punct de vedere profesional, practicarea cu succes a unei meserii" (2, p. 6).

Așadar, cum am văzut mai înainte, un scop pentru a fi atins trebuie concretizat. Această concretizare se face prin precizarea competențelor care trebuie să

le posede elevii la sfârșitul unei perioade de pregătire sau a performanțelor pe care ei trebuie să le atingă.

O competență este, în ultimă instanță, o aptitudine a unei persoane de a îndeplini o acțiune, de a desfășura corespunzător o activitate. Ea se concretizează într-un ansamblu de capacități, în virtutea cărora persoana respectivă poate lua o decizie, soluționa o problemă, executa o misiune, o lucrare etc.

Competența ne apare astfel ca o rezultantă a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor, abilităților, aptitudinilor, atitudinilor și trăsăturilor temparamental-caracterologice de care dispune muncitorul, specialistul, în scopul îndeplinirii anumitor sarcini.

Aceste cunoștințe, deprinderi etc. trebuie formate și/sau dezvoltate în cadrul procesului pregătirii școlare prin forme și metode specifice de instruire. Ele devin, din acest motiv, obiective didactice ale pregătirii școlare.

Sub această formă (de obiective) ele (cunoștințele, priceperile, deprinderile, aptitudinile etc.) se regăsesc în documentele de conducere a procesului de învățământ, permițând orientarea, reglarea și evaluarea acestui proces și a rezultatelor finale.

Deosebirea dintre o competență și un obiectiv didactic constă deci în faptul că, în timp ce prima este o cerință față de elevi (studenți, cursanți), o posibilitate de reușită în desfășurarea unei activități, în îndeplinirea unei misiuni sau în exercitarea unei funcții, obiectivul didactic exprimă o intenție pedagogică, descrie un comportament dorit, un rezultat așteptat de la elevii respectivi, ca efect al pregătirii lor.

O competență dată generează anumite obiective didactice, în timp ce acestea, dacă sunt corect formulate, asigură (în finalul pregătirii) realizarea competenței dorite.

Corelația este evidentă, iar în practică ea îi ajută pe profesori să proiecteze, să realizeze și să evalueze corect pregătirea elevilor, atât pe parcursul, cât și la sfârșitul instruirii.

2.2. IERARHIZAREA ȘI CLASIFICAREA OBIECTIVELOR DIDACTICE

2.2.1. În mod obișnuit, cu obiectivele didactice se operează la trei niveluri ierarhice, formularea lor făcându-se, pentru fiecare caz în parte, cu grade de generalitate diferite.

La primul nivel, unde se realizează conducerea sistemului de învățământ, se operează cu *obiective generale*, cu ajutorul cărora se precizează finalitățile sistemului și ale diferitelor sale subsisteme (învățământ liceal, profesional etc.), domeniile și tipurile de schimbări preconizate a se realiza întreaga durată a studiilor, cu concursul tuturor cadrelor didactice.

Cel de-al doilea nivel este cel al instituțiilor de învățământ (respectiv al cursurilor de perfecționare), unde apar obiectivele specifice (atât tipului de școală, cât și disciplinelor de studiu – chimie, fizică etc.), care au un grad de generalitate medie.

Vom prezenta, în continuare, pentru exemplificare, câteva *obiective specifice ale studiului chimiei în gimnaziu.*

Studiind chimia în gimnaziu, elevii trebuie să fie capabili (obiective din domeniul cunoașterii):

1. să definească unele noțiuni fundamentale de chimie (atom, ion, moleculă, element chimic, valență, reacție chimică etc.);
2. să exemplifice unele noțiuni fundamentale din chimie (atom, ion, moleculă, element chimic, metal, nemetal, reacție chimică etc.);
3. să clasifice unele elemente chimice, unele substanțe, unele proprietăți ale substanțelor, unele transformări ale acestora pe baza unor criterii indicate sau în anumite categorii;
4. să folosească limbajul adecvat și terminologia chimică științifică și uzuală referitoare la structura substanțelor, tabelul periodic al elementelor, reacții chimice și soluții;
5. să utilizeze legea periodicității și legea conservării masei substanței în explicarea proprietăților substanțelor;
6. să explice dependența proprietăților unei substanțe de structură;
7. să indice, pe baza cunoașterii proprietăților fizice și chimice, utilizări ale substanțelor simple sau ale compușilor lor;
8. să rezolve unele probleme care solicită aplicarea unor reguli, legi ale transformărilor substanțelor și ale compoziției acestora.

Obiectivele specifice studiului chimiei contribuie la formarea capacității de investigare experimentală. Prin studiul chimiei elevii vor fi capabili (obiective din domeniul psihomotor):

1. să mânuiască ustensilele și reactivii frecvent utilizați în laboratoarele școlare;
2. să realizeze unele experiențe, după instrucțiuni scrise, în scopul prezentării caracteristicilor unor substanțe și verificării unor proprietăți ale acestora;
3. să înregistreze rezultatele experiențelor în fișe, tabele, grafice;
4. să alcătuiască unele tabele pentru înregistrarea rezultatelor și să le completeze pe baza unor observații experimentale;
5. să interpreteze rezultatele unor experiențe, să comunice rezultatele și să stabilească concluziile;
6. să proiecteze și să efectueze experiențe simple în scopul verificării unor ipoteze formulate de elevi.

Obiective specifice ale studiului chimiei în liceu. Studiind chimia în liceu, elevii trebuie să fie capabili:

1. să definească unele noțiuni fundamentale și unele mărimi ce caracterizează fenomenele chimice;

2. să exemplifice unele noțiuni fundamentale de chimie (din chimia anorganică și organică);

3. să clasifice unele elemente chimice, unele substanțe (anorganice și organice), unele proprietăți ale substanțelor, unele transformări ale acestora pe baza unor criterii indicate;

4. să folosească limbajul și terminologia științifică și uzuală referitoare la structura substanțelor anorganice și organice și la transformările pe care le pot prezenta acestea;

5. să interpreteze științific fenomenele fizice și chimice studiate;

6. să utilizeze legea periodicității, legile gazelor, legea acțiunii maselor, legea lui Hess, legea electrolizei;

7. să explice dependența proprietăților unei substanțe de structura acesteia;

8. să deducă pe baza proprietăților fizice și chimice principalele utilizări ale substanțelor anorganice și organice;

9. să rezolve unele exerciții, scheme problematizate, probleme care solicită aplicarea unor reguli, legi ale transformărilor substanțelor anorganice și organice și ale compoziției acestora;

10. să verifice experimental metode de preparare, proprietăți ale substanțelor anorganice și organice, principii, legi.

Deși conturează mai clar finalitățile procesului de formare sau de perfecționare (la nivelul unui tip de școală, al unei discipline de studiu sau al programei unui modul), orientând procesul de învățământ într-o perspectivă mai apropiată, nici aceste obiective nu se pot realiza de un singur educator, într-o singură activitate de instruire.

Asemenea obiective, denumite concrete, comportamentale sau operaționale, se formulează la cel de-al treilea nivel, unde se realizează activitățile nemijlocite de predare-învățare și evaluare, în finalul cărora se obțin anumite rezultate concrete, observabile (și în unele situații, măsurabile).

2.2.2. Clasificarea obiectivelor didactice după *domeniul activității psihice* implicate în învățare a dus la împărțirea acestora în: *cognitive*, *afective*, *psihomotorii*, la care unii autori adaugă și un al patrulea domeniu, cel *moral* sau *psihosocial*. Referindu-se la taxonomia (clasificarea) propusă de B.S. Bloom și utilizată pe scară largă, se cuvine să menționăm că domeniul cognitiv vizează asimilarea de cunoștințe și formarea unor deprinderi și capacități intelectuale; domeniul afectiv se referă, cu deosebire, la formarea convingerilor, sentimentelor și atitudinilor, în timp ce domeniul psihomotor privește elaborarea conduitelor motrice, a operațiunilor manuale etc.

Este lesne de remarcat că achiziționarea de cunoștințe se realizează și în domeniul afectiv și psihomotor, deoarece convingerile și sentimentele morale, de exemplu, ca și comportamentul în spiritul anumitor principii și norme morale nu se pot realiza decât pe baza unor cunoștințe despre morală, în general, și despre anumite elemente ale ei, în particular.

Integrarea claselor de obiective după cele trei domenii comportamentale a fost propusă schematic la noi de Cezar Bîrzea în 1982, de Eugen P. Noveanu în 1983 şi de Dan Potolea în 1988. O vom prezenta pe aceasta din urmă, preluată din manualul de Pedagogie al Universităţii din Bucureşti, ediţia 1988.

	6.Evaluare	
Reacţie complexă	5. Sinteză	Caracterizare
Automatism	4. Analiză	Organizare
Reacţie dirijată	3. Aplicare	Valorificare
Dispoziţie	2. Comprehensiune (Înţelegere)	Reacţie
Percepere	1. Achiziţia cunoştinţelor	Receptare
Domeniul psihomotor (Simson)	A. Domeniul cognitiv (Bloom)	B. Domeniul afectiv (Krathwol)

Criteriul adoptat în cazul obiectivelor din domeniul psihomotor este acela al gradului de stăpânire a unei deprinderi pentru a îndeplini o activitate motorie.

În cazul domeniului afectiv, s-a recurs la criteriul interiorizării, cele cinci clase de obiective reprezentând etape în asimilarea şi proiectarea unei valori, norme etc.

Pentru domeniul cognitiv, operează criteriul ordonării obiectivelor de la simplu la complex.

◆ *Achiziţionarea cunoştinţelor* vizează cunoaşterea terminologiei, datelor factuale, definiţiilor, principiilor, teoriilor etc.

◆ *Comprehensiunea* are în vedere înţelegerea, care presupune:

– *transpunerea*, adică redarea conţinutului în alţi termeni, într-un alt limbaj, în altă formă de comunicare;

– *interpretarea*, adică redarea într-o nouă configuraţie, rezumarea, comentarea;

– *extrapolarea*, adică sesizarea implicaţiilor dincolo de domeniul iniţial, efectuarea unor predicţii bazate pe sesizarea tendinţelor.

◆ *Aplicarea* indică utilizarea cunoştinţelor învăţate în situaţii problematice noi, diferite de cele cunoscute de elev (student, cursant) în procesul de instruire.

◆ *Analiza* semnifică posibilitatea de a descompune un material în părţile sale componente, relevând relaţiile dintre aceste părţi şi modul de organizare a lor. Această clasă de obiective cognitive se referă deci la analiza elementelor, analiza relaţiilor şi la analiza principiilor de organizare a unui obiect, eveniment, fenomen, problemă etc.

◆ *Sinteza* este o capacitate de ordin creativ care permite reunirea elementelor separate ale unui proces de gândire într-un tot unitar şi se concretizează în posibilitatea de a elabora o lucrare personală, un plan original de acţiune etc.

• *Evaluarea* implică formularea unor judecăți de valoare în legătură cu o anumită problemă și cuprinde: validarea soluțiilor și a răspunsurilor, critica dovezilor și judecarea semnificației unei probleme, cu alte cuvinte, constatarea că răspunsul dat unei probleme este valabil și pentru alte probleme asemănătoare, aprecierea suficienței datelor pentru obținerea soluțiilor și stabilirea legăturii dintre rezultatul unei probleme cu alte probleme (stabilirea contextului unei probleme particulare într-o clasă de probleme).

2.2.3. *Clasificarea obiectivelor* se poate face și luând drept criteriu *tipul de activitate* (predominant intelectuală sau predominant acțională), situație în care putem vorbi de *obiective informative*, care vizează cunoașterea (achiziționarea cunoștințelor într-un anumit domeniu), și de *obiective formative*, care vizează formarea unor deprinderi și capacități, posibilitatea de a opera cu sistemul de informații, cunoștințe și valori asimilate în procesul de instruire.

2.2.4. În sfârșit, dacă se ia drept criteriu de clasificare *importanța* acordată unui obiectiv în cadrul unui subsistem de instruire, unei discipline de învățământ sau unei activități didactice concrete, avem de-a face cu *obiective principale* (fundamentale, dominante) și cu *obiective secundare* (auxiliare). Această clasificare se poate face în interiorul tuturor celorlalte categorii de obiective prezentate mai sus, pentru a pune în evidență dominanta (dominantele) preocupării (preocupărilor) unui educator într-un proces de formare (perfecționare) sau într-o situație de învățare anume. Precizarea lor (atunci când acest lucru este posibil) dă un plus de rigoare respectivei activități didactice și permite concentrarea atenției (profesorilor și elevilor) asupra acelor aspecte ale activității didactice de care depinde, în ultimă instanță, realizarea la un înalt nivel a competențelor vizate.

În finalul acestor considerații, se poate desprinde concluzia că *formularea* (elaborarea) obiectivelor didactice reprezintă o *activitate complexă* care presupune atât o pregătire teoretică adecvată a cadrelor didactice, cât și o experiență practică în învățământ.

În cadrul activității practice, profesorii operează cu obiective operaționale pe care le deduc din cele generale și specifice, printr-un algoritm pe care îl vom prezenta în continuare.

Înainte vom menționa însă că în programele școlare ale claselor I-IX se operează cu *obiective cadru* și *obiective de referință*, definite în documentele curriculare după cum urmează:

Obiectivele cadru ale unei anumite discipline stabilesc principalele finalități vizate prin studiul acesteia de-a lungul întregii școlarități.

Obiectivele de referință reprezintă ansamblul de obiective specifice stabilite pentru fiecare dintre obiectivele cadru și vizează nivelul pe care trebuie să-l atingă o anumită capacitate sau acumularea anumitor cunoștințe.

În opinia noastră și unele și celelalte fac parte din categoria obiectivelor specifice unei discipline, obiectivele de referință fiind derivate din obiectivele cadru.

2.3. FORMULAREA OBIECTIVELOR OPERAȚIONALE

2.3.1. Obiectivele curente sau operaționale sunt acele obiective care descriu, cât mai corect posibil, ce va ști și ce va fi capabil să facă elevul la sfârșitul unei activități de instruire. E vorba de a ști ceva ce nu știa înainte de instruire și de a putea să facă, de asemenea, ceva ce nu putea face înainte de instruire. Obiectivele operaționale anticipează deci o schimbare comportamentală observabilă și măsurabilă și se realizează de un singur educator, pe parcursul unei activități didactice determinate (de regulă, o lecție).

Altfel spus, un obiectiv operațional descrie precis finalitățile fiecărei activități didactice (cognitive, afective, psihomotorii). El indică achiziții concrete de cunoștințe, deprinderi, abilități etc. și răspunde la întrebarea „ce voi face?" pe care fiecare profesor e dator să și-o pună înainte de a proiecta și realiza activități instructiv-educative.

Răspunsul la această întrebare trebuie să fie: concret, clar și precis, realizabil în timpul afectat pentru activitatea didactică respectivă.

Deoarece obiectivele operaționale stabilesc, în termeni observabili și măsurabili, modificările cognitive, afective și acționale pe care trebuie să le înregistreze elevii în urma situațiilor de învățare create de profesori, modificări ce trebuie probate de elevi, la formularea lor se folosesc *verbe de acțiune*, cum sunt: *a defini, a numi, a clasifica, a rezolva, a executa, a calcula, a alege, a produce, a proiecta, a repara, a realiza, a convinge* etc.

În practică se fac, adesea, următoarele *confuzii*:

a) între obiective și conținut (scopul meu este tema ...); în realitate, obiectivul didactic trebuie să precizeze nu ce va trata o temă anumită, ci care este influența acesteia asupra elevului (ce va ști și ce va fi în măsură să facă cu cunoștințele dobândite);

b) între obiectivele operaționale (rezultate concrete) și scopurile generale ale instituției sau sistemului de învățământ (dezvoltarea gândirii, a personalității, dezvoltarea creativității, formarea de specialiști competenți etc., care nu se pot realiza într-o singură activitate didactică);

c) între obiectivele didactice (ce trebuie să știe și ce să facă elevul) și evenimentele instruirii (ce face profesorul în timpul activității, de exemplu: obiectivele mele sunt să vorbesc despre..., să verific..., să-i mobilizez pe elevi pentru a face...).

2.3.2. *Operaționalizarea obiectivelor didactice* se realizează cu ajutorul unor algoritmi cunoscuți sub denumirea de *proceduri*.

Există mai multe asemenea proceduri, prezentate în literatura de specialitate, accesibilă celor interesați să aprofundeze problema.

Indiferent însă de procedura utilizată, un obiectiv didactic, pentru a fi operațional, trebuie să îndeplinească următoarele *condiții*:

1. să indice *capacitatea* pe care urmează să și-o formeze elevul prin activitatea respectivă (asimilarea de noi cunoștințe, formarea unor deprinderi intelectuale sau motorii, formarea unei aptitudini);

2. să precizeze *comportamentul* sau acțiunea concretă prin care elevul va proba că și-a format capacitatea respectivă;

3. să stabilească *condițiile* în care acest comportament urmează să se manifeste;

4. să indice *limita minimă de corectitudine admisă* (nivelul de performanță acceptabil) pentru a putea considera că învățarea a fost eficace, a reușit.

Acest nivel minim de acceptare a rezultatului se stabilește în funcție de importanța, complexitatea, dificultatea și gradul de noutate al obiectivului, dar nu poate fi mai mic de 40% din performanța maximă.

Cea mai simplă dintre procedurile de operaționalizare a obiectivelor didactice este *procedura lui Mager,* care cuprinde trei „pași" sau trei precizări: denumirea comportamentului; condițiile de producere a lui; criteriul de reușită (performanța standard). Exemple:

a) Elevul denumește componentele atomului (1), pe o planșă, fără a se folosi de notițe sau de manual (2); sunt admise 1-2 omisiuni (3).

Atenția profesorului trebuie îndreptată spre identificarea produsului final al instruirii, în termeni comportamentali, în termenii performanței observabile.

În exemplul de mai sus, comportamentul observabil este indicat de posibilitatea elevului de a denumi elementele componente ale atomului și el se deosebește de o formulare mai generală (să cunoască elementele componente) care nu indică modul în care elevul va proba că le cunoaște cu adevărat. Deosebirea dintre cele două formulări constă în verbul utilizat.

b) Elevul deosebește atomul de moleculă (1), având în față două machete/planșe ale acestora (2). Acestei formulări îi lipsește cea de-a treia precizare care, în acest caz, devine inutilă (nu există decât două posibilități: a face sau nu distincție între cele două elemente ale structurii materiei).

E greșită formularea „elevul înțelege deosebirea dintre atom și moleculă" pentru că „înțelegerea" este o activitate cerebrală, greu de observat de profesor dacă cel care învață nu exteriorizează într-un fel anume faptul că a înțeles ceea ce i s-a predat.

Operaționalizarea obiectivelor didactice e ușurată, în multe situații, fie de existența unor baremuri (la pregătirea fizică, de exemplu), fie prin posibilitatea de a observa și măsura anumite comportamente (executarea corectă a unor mișcări, montarea unei piese, realizarea unei experiențe de laborator fără erori etc.).

La clasele I-IV problema este parțial rezolvată prin elaborarea descriptorilor de performanță; pentru fiecare disciplină de studiu la gimnaziu se experimentează standarde ce vor putea fi folosite la stabilirea mai riguroasă a nivelului minim al reușitei.

Unele obiective derivă din programe și din manuale, în timp ce altele urmează a fi formulate de cadrele didactice. În sprijinul lor (pe parcursul formării sau în timpul cursurilor de perfecționare) se poate veni cu exemple din diverse capitole pentru a ilustra teoria și a ușura formarea deprinderilor de a formula corect și ușor obiective operaționale.

Deşi nu este nici simplă, nici uşoară, formularea obiectivelor operaţionale ale activităţilor de instruire ne apare ca deosebit de importantă pentru realizarea obiectivelor şi competenţelor finale proiectate, deoarece numai cu ajutorul lor se evită consumul mare de timp şi eforturile inutile.

APLICAŢII

- Precizaţi care dintre enunţurile următoare reprezintă un obiectiv operaţional şi motivaţi de ce:

a) Elevul trebuie să demonstreze o înţelegere profundă a conceptului de atom.

b) Elevul va putea să indice o reacţie ionică cu formarea unui produs greu solubil.

- Stabiliţi dacă următoarea propoziţie este un obiectiv operaţional:

Elevul învaţă reacţia de precipitare.

Reformulaţi obiectivul de mai sus, utilizând procedura lui Mager.

- Alegeţi o lecţie dintr-un capitol al disciplinei pe care o predaţi şi formulaţi obiectivele operaţionale ale acesteia, după procedura menţionată sau după altă procedură de operaţionalizare cunoscută de dumneavoastră.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

1. Cristea, Sorin. Dicţionar de termeni pedagogici, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998.
2. xxx. Programe şcolare, 8, Aria curriculară „Tehnologii", profil servicii, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Bucureşti, 2001.
3. Cerghit, Ioan, Vlăsceanu, Lazăr (coord.), *Curs de pedagogie*, Tipografia Universităţii Bucureşti, 1988.
4. Fătu, Sanda, Jinga, Ioan, *Învăţarea eficientă a conceptelor fundamentale de chimie*, Editura Corint, Bucureşti, 1997.
5. Jinga, Ioan, *Inspecţia şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983, secţiunea a II-a (în colaborare cu I. Negreţ).
6. Jinga, Ioan, Negreţ, Ion, *Învăţarea eficientă*, Editis, Bucureşti, 1994.
7. de Landsheere, Viviane, de Landsheere, Gilbert, *Definirea obiectivelor educaţiei*, E.D.P., Bucureşti, 1979.
8. Noveanu, Eugen (coord.), *Probleme de tehnologie didactică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
9. Potolea, Dan, *Scopuri şi obiective ale procesului didactic*, în *Sinteze pe teme de didactică modernă*, „Tribuna Şcolii", Bucureşti, 1986.

Capitolul 3

COMPONENTELE (DIMENSIUNILE) EDUCAȚIEI

3.1. Educația intelectuală
3.2. Educația morală
3.3. Educația profesională
3.4. Educația estetică
3.5. Educația fizică
3.6. Alte componente ale educației
Probleme de reflecție și aplicații
Referințe bibliografice

OBIECTIVE:

După studierea acestui capitol și a surselor bibliografice veți fi în măsură:
- să definiți următoarele concepte: educație intelectuală, educație morală, educație profesională, educație estetică, educație fizică;
- să identificați obiectivele specifice fiecărei componente (dimensiuni) a educației;
- să descrieți metodele și procedeele de realizare a fiecărei componente a educației;
- să explicați interdependența dintre componentele educației.

Idealul educațional – formarea integrală și creativă a personalității – se realizează prin intermediul componentelor educației, obiectivelor și conținuturilor acestora. Educația contemporană cuprinde, în principal, următoarele componente (dimensiuni): educația intelectuală, educația morală, educația profesională, educația estetică, educația fizică. Contribuții importante la formarea personalității au și alte laturi ale educației cum sunt: educația civică, educația axiologică, educația religioasă, educația pentru sănătate, educația ecologică ș.a.m.d.

ARHIVA CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

3.1. EDUCAȚIA INTELECTUALĂ

3.1.1. CONCEPTUL ŞI IMPORTANȚA EDUCAȚIEI INTELECTUALE

Termenul vine din latinescul *intellectus* – minte, gândire, raţiune, act raţional, capacitate de a gândi, raţiona, cunoaşte, de a opera cu noţiuni, concepte.

Transmiterea experienţei sociale de la o generaţie la alta, transferul de valori de la societate la individ reprezintă una dintre funcţiile importante ale educaţiei. Educaţia are menirea de a selecta şi sintetiza, în funcţie de cerinţele societăţii şi de capacităţile de asimilare ale individului, ceea ce este mai valoros în cultura materială şi spirituală a omenirii. Se transmit, sub formă prelucrată, în conformitate cu anumite principii şi norme didactice, bagajul de cunoştinţe, experienţa, morala, estetica etc. generaţiei tinere.

Educaţia intelectuală este acea componentă a acţiunii educaţionale care, prin intermediul valorilor ştiinţifice şi umaniste pe care le prelucrează şi vehiculează, contribuie la formarea şi dezvoltarea tuturor capacităţilor intelectuale, funcţiunilor cognitive şi instrumentale, schemelor asimilitatorii, structurilor operatorii, precum şi a tuturor mobilurilor care declanşează, orientează şi întreţin activitatea obiectului educaţional îndreptată în această direcţie (15, p. 119).

Educaţia intelectuală este un proces complex, informativ şi formativ. În şcoala contemporană, prin educaţia intelectuală se urmăreşte să se formeze elevilor o serie de capacităţi de ordin cognitiv, afectiv şi psihomotor prin mijlocirea unor conţinuturi ştiinţifice. Această dimensiune a educaţiei are ca scop pregătirea elevilor pentru cunoaşterea şi activitatea teoretică, raţională. Este educaţia pentru şi prin ştiinţă, ceea ce semnifică trecerea de la pregătirea pentru înţelegerea noţiunilor, teoriilor, principiilor, la intelectualizarea personalităţii şi formarea concepţiei ştiinţifice.

3.1.2. OBIECTIVELE EDUCAȚIEI INTELECTUALE

Pregătirea elevilor pentru cunoaşterea şi activitatea teoretică, integrarea în orizontul cunoaşterii şi gândirii ştiinţifice necesită asimilarea valorilor ştiinţifice şi umaniste, formarea unor capacităţi şi competenţe de ordin cognitiv, afectiv şi psihomotor.

3.1.2.1. Asimilarea de către elevi a valorilor ştiinţifice şi umaniste, a semnificaţiei lor sociale şi umane

La baza acţiunii de educaţie intelectuală se află însuşirea de către elevi a unui sistem funcţional de cunoştinţe din domeniile ştiinţific, tehnic, moral, literar, artistic etc., a valorilor ştiinţifice şi umaniste. Ele vor constitui baza cognitivă a ulterioarelor aprofundări cerute de pregătirea specializată.

Obiectivul principal al şcolii nu trebuie să fie transmiterea pur şi simplu de cunoştinţe, ci înarmarea tineretului şcolar cu metode de lucru şi de investigaţie, pentru ca acesta să poată continua singur efortul de instruire/autoinstruire, de adaptare la cerinţele societăţii. „A şti" înseamnă a prelua selectiv, critic informaţia existentă şi a crea informaţie nouă, a comunica, a utiliza eficient informaţia în acţiuni utile.

Educaţia ştiinţifică este un proces de transmitere şi producere a unui sistem de valori (20, p. 9). Ca atare, ea nu trebuie redusă la transmiterea şi achiziţia cunoaşterii ştiinţifice şi a tehnicilor de învăţare, ci trebuie replasată într-un context axiologic. Elevii trebuie să-şi însuşească nu numai principii, legi, teoreme, dar şi sensul social şi uman al acestora.

Educaţia ştiinţifică presupune formarea elevilor pentru şi în spiritul anumitor opţiuni şi ierarhii valorice care se realizează prin transmiterea cunoaşterii ştiinţifice şi a conotaţiilor sale axiologice. Predarea ştiinţelor în şcoală urmăreşte atât transmiterea valorilor ştiinţei, cât şi formarea elevilor pentru producerea ştiinţei, pentru impunerea unui sistem de valori ale ştiinţei. Pentru aceasta este necesar ca elevii să asimileze în mod sistematic aceste valori şi să li se formeze competenţele pentru a le implica permanent în comportamentul lor.

Operaţia de selectare a valorilor care formează conţinutul informării intelectuale trebuie să răspundă unor cerinţe (15, p. 121-123):

– informarea intelectuală trebuie să fie în concordanţă cu cerinţele idealului educaţional;

– vor fi selecţionate acele cunoştinţe care să faciliteze formarea integral-vocaţională şi creatoare a personalităţii, prin asigurarea unor proporţii adecvate şi a unui echilibru între diferite categorii de cunoştinţe, realiste, umaniste, teoretice, practice, fundamentale, aplicative, de cultură generală, de specialitate, opţionale, facultative etc.;

– informarea intelectuală trebuie să fie în concordanţă şi să asigure formarea unei viziuni interdisciplinare, care să ofere posibilitatea unei înţelegeri mai profunde a realităţii şi implicit a unei acţiuni creatoare asupra ei;

– raportarea informării intelectuale la procesul învăţării; noile cunoştinţe însuşite trebuie să permită individului posibilitatea asimilării altora în etapele următoare;

– calitatea informării intelectuale (puterea explicativă a cunoştinţelor, nivelul de generalizare, locul pe care îl ocupă în ansamblul celorlalte cunoştinţe etc.) trebuie să se situeze pe primul plan;

– cantitatea şi calitatea informaţiei prelucrate şi transmise trebuie să fie în concordanţă cu particularităţile de vârstă şi individuale ale elevilor.

Educaţia intelectuală presupune şi formarea şi dezvoltarea de priceperi şi deprinderi intelectuale. În ciclul primar se dezvoltă treptat priceperea de a scrie, a citi, a număra, a vorbi – condiţii de bază ale pregătirii elevilor pentru asimilarea cunoştinţelor în mod sistematic, mai ales a celor din cărţi. Priceperile exersate, perfecţionate, se transformă în deprinderi. Formarea deprinderilor permite elevilor

efectuarea unor exerciţii sistematice şi variate care constau în repetarea anumitor operaţii într-o formă perfectibilă.

3.1.2.2. Dezvoltarea capacităţilor cognitive

Odată cu asimilarea informaţiilor, ideilor, cunoştinţelor, noţiunilor/generalizărilor are loc loc procesul de formare a capacităţii de a opera cu ele.

Capacitatea de cunoaştere – capacitatea de observare, gândirea, atenţia, memoria, imaginaţia etc. – numite de psihologi procese intelectuale, sunt, pe de o parte, premise ale activităţii de asimilare a valorilor, iar pe de altă parte, sunt produse ale învăţării. Dintre ele, cel mai important rol îl au capacitatea de observare şi capacitatea de gândire independentă, creatoare.

Capacitatea de observare se dezvoltă oferind elevilor cât mai multe prilejuri de observare, antrenând toate simţurile lor. Elevii trebuie învăţaţi să observe, să li se cultive spiritul de observaţie. Cu cât este mai mare volumul imaginilor, lucrurilor şi fenomenelor păstrate în minte, cu atât mai bogată devine imaginaţia elevilor.

Capacitatea de observare şi imaginaţia condiţionează dezvoltarea celei mai importante capacităţi – *gândirea*. Cu ajutorul ei, elevul ordonează faptele dobândite în procesul de observare şi păstrare în reprezentări, le generalizează şi în felul acesta ajunge la stabilirea noţiunilor, legilor, teoremelor, regulilor etc.

Angajarea elevilor în procesul cunoaşterii stimulează procesul de *formare a operaţiilor mintale*, a acelor procedee intelectuale cu ajutorul cărora prelucrează, interpretează, relaţionează informaţiile asimilate (analiza, sinteza, abstractizarea, generalizarea, comparaţia, inducţia, deducţia etc.), se asigură înţelegerea noilor cunoştinţe.

Elevii trebuie să *memoreze* trainic faptele şi generalizările, pentru ca la nevoie să poată să şi le reamintească. De aici, importanţa dezvoltării memoriei ca premisă şi rezultat al învăţării.

Dezvoltarea *imaginaţiei* reprezintă o condiţie a stimulării şi educării creativităţii. Formarea unei personalităţi armonios dezvoltate şi creative nu este posibilă fără sporirea preocupărilor tuturor educatorilor în direcţia educării creativităţii.

Creativitatea desemnează acel nivel al activităţii umane care concentrează toate disponibilităţile persoanei (sau grupului) într-un proces care duce la obţinerea unui produs nou, original şi valoros pentru societate sau pentru individ.

Etapele procesului de creaţie:

– *prepararea* (pregătirea) care constă în sesizarea unor dificultăţi în analiza şi definirea problemei, în documentarea, culegerea şi interpretarea materialului faptic şi a informaţiilor relevante, în formularea de ipoteze şi în căutarea mintală a soluţiei, întrevăzând cât mai multe alternative;

– *incubaţia* – perioadă care urmează unor căutări intense, dar ineficiente;

– *iluminarea* sau apariţia bruscă a ideii este momentul central al creaţiei;

– *verificarea* este etapa de elaborare, revizuire şi cizelare a soluţiei.

Metode și procedee de stimulare a creativității:

– metode și procedee de abordare logică: definirea și analiza problemei și a subproblemelor, căutarea informațiilor relevante, formularea ipotezelor, luarea deciziilor de rezolvare, trecerea de la un stil de abordare la altul etc.;

– metode și procedee euristice (sau care se bazează pe gândirea divergentă): metoda revizuirii ipotezelor, metoda combinării (fuzionarea a două teorii) etc.;

– metode și procedee de imaginare creativă: analogia, multiplicarea, adaptarea, utilizarea, diviziunea, inversarea ș.a.

3.1.2.3. Formarea și dezvoltarea priceperilor și deprinderilor de muncă intelectuală

Realizarea acestui obiectiv este determinată atât de necesitatea creșterii calității și eficienței activității de învățare, cât și de pregătirea elevilor pentru autoinstruire, autoeducație și autoformare.

Munca intelectuală presupune anumite tehnici instrumental-acționale; familiarizarea elevilor cu aceste tehnici înseamnă a-i învăța pe elevi cum să învețe. Tehnica muncii intelectuale reprezintă „un ansamblu de prescripții privind igiena, organizarea și metodologia muncii intelectuale, elaborat în scopul reducerii efortului și al măririi randamentului acestei munci" (8, p. 37).

A forma elevilor priceperi și deprinderi de activitate intelectuală înseamnă a le prezenta și demonstra modul de utilizare a metodelor și tehnicilor de studiu și a crea situații pentru exersarea lor. Pe această bază, elevii – pe trepte mai înaintate ale școlarității – vor dobândi capacitatea de a privi critic modul lor de învățare și vor adapta metodele și tehnicile potrivit particularităților fiecăruia, ajungând astfel să-și formeze *un stil propriu de muncă intelectuală.*

Însușirea metodelor și tehnicilor de muncă intelectuală presupune dobândirea a trei tipuri de competențe (21, p. 287):

a) *Competența informațională.* (Se dobândește prin stăpânirea metodelor și tehnicilor de obținere, consemnare și stocare a informațiilor.) Obținerea informațiilor se asigură îndeosebi prin utilizarea tehnicilor de lectură (de la împărțirea textului în unități didactice, cu formularea ideilor principale, până la tehnicile de lectură rapidă și eficientă însușite în liceu).

În procesul instructiv-educativ, elevii învață să asculte o expunere și să rețină conținutul acesteia; învață tehnica observării și a utilizării diverselor materiale grafice. De asemenea, își însușesc *tehnici de consemnare a datelor* obținute în procesul documentării, de evidențiere a ideilor importante dintr-un text, expunere sau imagine (plan, rezumat, conspect, fișă de lectură etc.). Stocarea informațiilor se realizează prin utilizarea *tehnicilor mnemotehnice.*

b) *Competența operatorie* – cel de al doilea tip de competență implicată în activitatea de însușire a metodelor și tehnicilor de muncă intelectuală – presupune stăpânirea unei game largi de priceperi și deprinderi intelectuale (de sistematizare, de sintetizare, de restructurare a informațiilor, de alcătuire a unui plan, de rezol-

vare a problemelor etc.), precum şi a tehnicilor de formare a acestora, a tehnicilor de sistematizare şi restructurare a sistemului de cunoştinţe, de elaborare a unor planuri, scheme sintetice pe diverse teme, de utilizare a cunoştinţelor în rezolvarea unor probleme teoretice sau practice.

c) *Competenţa de comunicare* (orală sau scrisă) – cel de al treilea tip de competenţă – se cultivă prin exerciţii variate, de la cele care ţin de organizarea unui răspuns bine structurat, în condiţiile examinării şcolare, până la cele care privesc realizarea unor referate şi care pregătesc elaborarea şi redactarea unor comunicări sau referate ştiinţifice.

Din perspectiva preocupării profesorului, cele mai semnificative metode şi tehnici de muncă intelectuală ar fi următoarele (15, p. 133):

– iniţierea şi familiarizarea elevilor cu folosirea unor instrumente auxiliare pentru îmbogăţirea cunoştinţelor (dicţionare, enciclopedii, crestomaţii, mijloace mass-media etc.);

– formarea priceperii de folosire a surselor documentare şi de întocmire pe această bază a unor planuri de idei, conspecte, fişe etc.;

– formarea la elevi a unor procedee speciale de învăţare, în funcţie de conţinutul şi complexitatea sarcinii, precum şi de particularităţile persoanei care învaţă (tehnica învăţării „integrale", „combinate" etc.);

– familiarizarea elevilor cu specificul şi cerinţele tehnicii de observare şi experimentare, cu priceperea de a observa şi investiga fenomenele realităţii;

– stimularea elevilor în vederea stabilirii unor corelaţii între cunoştinţele asimilate prin treceri succesive de la concret la abstract şi de la abstract la concret;

– familiarizarea elevilor cu diferite strategii creative în rezolvarea sarcinilor de învăţare;

– adoptarea şi respectarea de către elevi a unui regim raţional de muncă şi odihnă, în concordanţă cu cerinţele igienei activităţii intelectuale.

Stilul de muncă intelectuală cuprinde, pe lângă cele trei competenţe, şi atitudinea pozitivă faţă de studiu, precum şi capacitatea de alternare a activităţii cu odihna.

3.1.2.4. Formarea atitudinii pertinente faţă de ştiinţă şi tehnologie

Concomitent cu capacităţile de cunoaştere, în procesul instruirii se dezvoltă şi interesul de a cunoaşte, înţeles ca atitudine de investigare a obiectelor şi activităţilor. El se naşte prin stârnirea şi intensificarea curiozităţii pentru noi fenomene din domeniul istoriei, matematicii, geografiei, biologiei sau altor obiecte de învăţământ. Interesul cognitiv presupune trebuinţa de cunoaştere, iar aceasta se educă.

La vârstă şcolară mică, interesele sunt empirice, orientate spre imediat şi concret, dar ele constituie un punct de sprijin pentru interese mai profunde care se conturează spre sfârşitul preadolescenţei. Este necesară consolidarea caracterului conştient şi activ al intereselor cognitive, prevenirea tendinţelor de unilateralizare a lor şi de dispersare.

Sentimentele intelectuale sunt legate de asocierea unor elemente afectiv-volitive. Emoțiile pozitive pot determina atașarea față de studiu și mobilizarea forțelor de cunoaștere, creând necesitatea intensă de a atinge un scop intelectual sau altul. Orientarea și tonalitatea negativă a sentimentelor pot frâna activitatea intelectuală a elevului.

Educația științifică trebuie să-și propună explicit să contribuie la formarea unei atitudini pertinente față de știință și tehnologie „... ca antidot al unor erori sau comportamente nedorite, acceptarea fără discernământ a tuturor aplicațiilor științifice sau, la polul opus, specularea neîncrederii oamenilor și transformarea ei în ostilitate față de știință... Formarea unei astfel de atitudini pertinente față de știință și tehnologie se impune ca o finalitate a educației contemporane." (24, p. 92)

Atitudinea pertinentă față de știință ar însemna „înțelegerea adecvată și corectă a științei (și tehnologiei), asimilarea cunoștințelor științifice, premisă a unei atitudini deschise și receptive" (20, p.11).

3.1.2.5. Formarea concepției despre lume

Concepția despre lume reprezintă „un ansamblu de reprezentări și idei despre natură, societate și gândire, despre om și locul lui în univers, înțelegerea și aprecierea de către om a sensului vieții și activității sale, a sensului istoriei și a destinului uman" (13, p.10).

Aceasta este rezultatul îmbinării cunoștințelor cu experiența de viață a elevilor dobândită în contact cu realitățile în care ei trăiesc și muncesc; ea presupune nu numai generalizarea cunoștințelor, ci și un mod de evaluare, de raportare la obiecte, procese, fenomene și evenimente.

Cunoștințele însușite oferă puncte de sprijin pentru aprecierea faptelor. Adeziunea internă face din ideile însușite principii de evaluare, suport al atitudinilor proprii. Concepția despre lume implică în mod dominant o anumită atitudine față de știință și adevărul științific, transformarea cunoștințelor în convingeri, structurarea unui sistem axiologic al științei. Se impune integrarea educației științifice cu experiența de viață a elevilor. Pertinența educației științifice sporește prin adecvarea ei la experiențele de viață ale elevilor. Asta nu înseamnă renunțarea la conținuturile sale de bază și la interpretările și adevărurile sale, ci integrarea acestor experiențe în învățare, fie dezvoltându-le, fie corectându-le sau înlocuindu-le cu altele ce rezultă din contactul sistematic cu știința realizat în cadrul școlii.

3.1.2.6. Formarea competențelor în vederea utilizării științei

Formarea competențelor vizează problema utilizărilor sociale ale științei în scopul îmbunătățirii condiției și bunăstării omului. Educația științifică trebuie să realizeze trecerea de la transmiterea și achiziționarea cunoștințelor la cea a formării și achiziționării competențelor.

Concomitent cu predarea conceptelor fundamentale, cu înțelegerea de către elevi a principiilor fundamentale ale fizicii, chimiei, biologiei etc., este nevoie ca învățământul științific să integreze alte două componente: *știința pentru acțiune* și *știința pentru cetățean* (20, p. 12).

Prima se referă la pertinența cunoștințelor asimilate în raport cu problemele concrete ale mediului ambiant; a doua abordează problemele asupra cărora un viitor cetățean trebuie să fie informat, care au un caracter științific și care au repercusiuni imediate asupra calității vieții.

Realizarea obiectivelor educației intelectuale, prin și pentru știință, se realizează în principal prin procesul de învățământ, atât prin curriculum școlar, cât și prin utilizarea unor metode adecvate vârstei și cunoștințelor care se însușesc, prin aplicarea unor tehnologii pedagogice noi (învățământul asistat de calculator, tehnicile audio-vizuale, mass-media, metodele active operaționale, metodele logico-matematice etc.) care creează condiții pentru formarea priceperilor și deprinderilor de muncă intelectuală, pentru dezvoltarea capacităților cognitive și a competențelor care vor sta la baza formării profesionale, a integrării generației tinere în cultură și civilizație.

3.2. EDUCAȚIA MORALĂ

3.2.1. IMPORTANȚA CONCEPTELOR DE MORALĂ ȘI EDUCAȚIE MORALĂ

Nu este posibilă formarea personalității fără a ține seama de aspectul care ar trebui să domine întreaga noastră viață sufletească: *aspectul moral*. Până nu demult, ponderea educației morale în formarea omului, în școala românească a fost subestimată, dimensiunea intelectuală a ființei umane fiind situată în prim plan. Decalajul dintre procesul științifico-tehnic și cel moral a constituit una dintre cauzele dizarmoniei în plan educațional între componenta intelectuală și cea morală. Este nevoie de un efort general uman în procesul redresării morale, de asigurare a libertății fiecărui individ, a demnității și a capacității lui de creare și autocreare, de reabilitare a educației morale în școală.

Între căile de reabilitare a educației morale în societate și în școala românească se înscriu:

- Efortul personal conștient și sistematic de autoperfecționare morală; rolul autoeducației. Este necesară înțelegerea faptului că fiecare ar trebui să lucreze cu sine însuși din punct de vedere moral. Înțelegerea trebuie să ducă la un exercițiu moral de lungă durată.
- Sporirea răspunderii școlii în educația morală a tinerei generații. Învățământul trebuie să-și reconsidere conținutul, metodologia, relația educator-educat

și, în primul rând, obiectivele educaționale, în rândul cărora cele de ordin moral trebuie situate în prim-plan.

◆ Aportul altor factori educaționali la realizarea educației morale. Familia trebuie să-și sporească eforturile pentru formarea profilului moral al tinerei generații, căci bazele caracterului moral se pun în primii șapte ani de viață. De mari posibilități educative dispun așezămintele culturale, grupele formale și cele informale în care se încadrează oamenii.

◆ O nouă tabelă de valori; este necesară o reexaminare a tabelei valorilor; valoarea morală are un rol privilegiat.

Specificul educației morale este determinat, pe de o parte, de particularitățile moralei, ca fenomen social, care-i conferă conținutul, iar pe de altă parte, de condițiile sociopsihice ce sunt implicate în realizarea lor.

Morala este o formă a conștiinței sociale, care reflectă ansamblul concepțiilor, ideilor și principiilor (normelor) care călăuzesc și reglementează comportarea (conduita) oamenilor în relațiile personale, în familie, la locul de muncă și în societate, în general (3, p.77).

Conținutul moralei include într-un tot unitar idealul moral, valorile, normele și regulile morale prin care se reglementează raporturile omului cu ceilalți oameni, cu societatea.

Idealul moral este considerat ca o imagine a perfecțiunii din punct de vedere moral, care cuprinde, sub forma unui model, chintesența morală a personalității umane.

Valorile morale reflectă anumite cerințe și exigențe generale ce se impun comportamentului uman în virtutea idealului uman.

Normele și regulile morale se referă la o situație concretă; ele se exprimă printr-un ansamblu de propoziții prescriptive sub formă de obligații, interdicții și permisiuni privitoare la acțiuni morale.

Moralitatea desemnează ceea ce este omul sau grupul uman din punct de vedere moral. Herbart înțelegea prin moralitate sau virtute acordul voinței cu ideile morale sau, în termeni kantieni, acordul dintre voință și legea morală.

Educația se definește ca proces de realizare a moralității, ca factor al trecerii de la morală la moralitate (11, p. 70).

Educația morală este o componentă a educației prin care se realizează formarea și dezvoltarea conștiinței și a conduitei morale, formarea profilului moral al personalității, elaborarea comportamentului social-moral.

Esența educației morale constă în „crearea unui cadru adecvat interiorizării componentelor moralei sociale în structura personalității morale a copilului, elaborarea și stabilizarea, pe această bază, a profilului moral al acestuia în concordanță cu imperativele societății noastre" (15, p. 145).

3.2.2. OBIECTIVELE EDUCAȚIEI MORALE

Formarea morală a personalității trebuie privită din punctul de vedere al *unității dintre conștiința* și *conduita elevului.*

În esență, educația morală urmărește realizarea următoarelor obiective fundamentale: *formarea conștiinței* și a *conduitei morale.*

3.2.2.1. Formarea conștiinței morale

Din punct de vedere psihologic, formarea conștiinței morale include două componente: *cognitivă* și *afectivă.*

Dimensiunea cognitivă a conștiinței se referă la informarea elevului cu conținutul și cerințele valorilor, normelor și regulilor morale.

Cunoașterea de către elevi a sensului normelor și regulilor morale, a aspectelor concrete pe care le incumbă acestea se concretizează în: formarea reprezentărilor morale; însușirea noțiunilor morale; formarea convingerilor morale; structurarea judecăților morale (11, p.75).

- *Formarea reprezentărilor morale* apare ca reflectare, sub formă intuitivă a caracteristicilor unui complex de situații și fapte morale concrete. Ele se formează în situații concrete în care este angrenat elevul în familie, în școală, în activitățile extradidactice.
- *Însușirea noțiunilor morale* prin generalizare și abstractizare. Noțiunea morală reflectă ceea ce este esențial și general unei clase de manifestări morale pe care o normă sau regulă morală le cuprinde, caracterul apreciativ exprimându-se în judecata morală.
- *Formarea convingerilor morale.* Numai cunoașterea comandamentelor moralei sociale nu este suficientă pentru a determina o conduită corespunzătoare. Cunoașterea trebuie să fie însoțită de *trăire afectivă* (emoții, sentimente etc.). Afectivitatea reprezintă substratul energetic pentru ca aceste cunoștințe morale să se exprime în conduită. Dar nici cunoașterea, nici trăirea afectivă nu sunt suficiente pentru declanșarea actului moral. Pentru înlăturarea obstacolelor interne (interese, dorințe, anumite sentimente negative etc.) și a celor externe este nevoie de un efort de voință. Din fuziunea celor trei componente – cognitivă, afectivă și volițională – rezultă convingerile morale.

Convingerea morală este concomitent rațională, afectivă și volițională (6, p. 42). Convingerea rațională presupune înțelegerea deplină a unor concepte, principii și norme morale de conducere în viață. Pentru a realiza această convingere se pot folosi cu succes procedeele care pornesc de la fapte concrete din viața zilnică, trăite sau imaginate de elevi. Se pot folosi și bucățile de lectură, povestirile corespunzătoare nivelului de dezvoltare, de înțelegere, de experiență al elevilor.

Convingerea afectivă se formează prin perceperea trăirilor emoționale, de regulă, a sentimentelor altruiste ale altora față de noi, precum și prin trăirea de către noi a unor atari sentimente față de alții.

Convingerea voliţională. Principiile, normele morale însuşite corect, însoţite de sentimentele care le dinamizează, trebuie să ducă la săvârşirea actului moral, la actele de voinţă, spre a forma şi convingerea că se poate executa ceea ce „mintea a înţeles şi aprobat şi inima a simţit şi dorit" (G.G. Antonescu).

◆ *Formarea judecăţilor morale* vizează capacităţile evaluative ale elevilor, puterea acestora de a surprinde substratul moral al unor situaţii concrete cu care ei înşişi se confruntă şi deprinderea de a lua atitudine adecvată faţă de ele.

Adevăratul obiectiv al muncii educative, în primul rând în educaţia morală, sunt atitudinile, structuri psihice integratoare, care joacă un mare rol în depăşirea situaţiilor atât de des întâlnite în practica educaţională. Atitudinea reprezintă un factor major în educaţia morală.

3.2.2.2. Formarea conduitei morale

Personalitatea umană se exprimă mai ales prin comportare. Conduita morală este obiectivarea conştiinţei morale în fapte şi acţiuni cu valoare de răspunsuri pentru situaţiile concrete în care este pusă persoana umană şi care îmbracă forma de *deprinderi* şi *obişnuinţe morale.*

Deprinderile sunt componente automatizate ale conduitei ce se formează ca răspuns la anumite cerinţe care se repetă în condiţii relativ identice. Formarea deprinderilor de comportare în acord cu normele morale este partea cea mai importantă a educaţiei morale. Şcoala are obligaţia de a forma la elevi un număr de deprinderi morale: venirea la timp la şcoală, pregătirea conştiincioasă a lecţiilor, folosirea cu grijă a obiectelor, a clasei etc. Tot atât de necesară este şi formarea unor *obişnuinţe morale.* Obişnuinţele se formează ca şi deprinderile, în urma repetării unei acţiuni, dar ele implică trebuinţa de a efectua acea acţiune în anumite condiţii.

Formarea deprinderilor şi obişnuinţelor de comportare morală se poate realiza mai ales în copilărie şi adolescenţă, când plasticitatea scoarţei cerebrale este mai mare.

Deprinderile şi obişnuinţele se formează în cadrul activităţii. Primele deprinderi însuşite de copil se datoresc imitării persoanelor din jur; mai târziu imitaţiei i se adaugă treptat şi stimuli verbali: ordine, interdicţii, sfaturi, rugăminţi în legătură cu efectuarea unei activităţi şi cu rezolvarea ei. Îndrumările date de părinţi şi de cadrele didactice, asociate cu controlul şi aprecierea, contribuie la consolidarea deprinderilor.

Formarea obişnuinţelor morale conduce mai departe la *formarea unor trăsături de voinţă* şi *caracter.* Trăsăturile de voinţă ca perseverenţa, stăpânirea de sine, răbdarea, spiritul de independenţă etc. nu se formează de la sine, în mod spontan, ci presupun o îndelungată muncă educativă.

Prin *caracter*, ca obiectiv al educaţiei morale, se înţelege *consecvenţa voinţei*, perseverenţa voinţei, unitatea ei; ceea ce omul voieşte în mod constant, în raport cu ceea ce nu voieşte în mod constant. Cineva poate fi om de caracter fără să fie moral, principalul este să aibă o voinţă constantă.

Cele două laturi ale educației morale, conștiința și conduita, se intercondiționează și se completează reciproc, formarea uneia neputându-se realiza independent de cealaltă. Elementele conștiinței morale orientează și stimulează conduita morală, iar aceasta, la rândul ei, valorifică asemenea elemente, integrându-le în deprinderi, obișnuințe și trăsături de voință și caracter.

3.2.3. METODE DE EDUCAȚIE MORALĂ

Succesul activității de educație morală este condiționat și de alegerea și folosirea cu pricepere a metodelor și procedeelor de educație morală. Prin metodele de educație morală se înțelege „... calea urmată în mod conștient și sistematic într-o activitate îndreptată spre realizarea profilului moral al personalității, în conformitate cu normele și idealul etic al societății noastre" (A. Dancsuly). Metoda este deci calea formării personalității morale.

Având în vedere faptul că învățământul realizează funcțiuni multiple ale educației, înseamnă că metodele de învățământ vor îndeplini și funcțiuni ale educației morale. Referindu-se la metodele de învățământ, la rosturile lor educative complete, I. Cerghit afirma că „ele posedă asemenea calități transformatoare în măsura în care supun exersării și elaborării diversele funcțiuni psihice și fizice ale elevilor, în măsura în care se vor materializa în schimbări ce survin în conștiința și conduita acestora, prin formarea unor noi deprinderi intelectuale și structuri cognitive, a unor noi convingeri și sentimente, aptitudini și atitudini, capacități și comportamente, calități personale și trăsături caracteriale" (9, p. 14-15). Folosirea oricărei metode de învățământ poate avea și efecte morale. Povestirea, explicația, prelegerea, observația, conversația sau dezbaterea, studiul de caz, problematizarea etc. îndeplinesc și scopuri ale educației morale.

Educația morală însă dispune de un set de metode și procedee cu eficiență deosebită în formarea trăsăturilor morale ale personalității. Prezentăm, pe scurt, câteva dintre cele mai importante metode de educație morală:

◆ *Exemplul* are o mare eficiență în determinarea executării faptei morale. Forța educațională a exemplului se explică prin faptul că:

– Dă posibilitatea unei intuiții directe, vii a faptelor, iar intuiția vie a faptelor trăite influențează mult mai puternic decât ideile abstracte pe care le dau normele morale sau decât reprezentările pe care elevul le poate avea din povestirile morale.

– Intuiția directă este însoțită de o trăire afectiv-emoțională mult mai accentuată decât imaginile reproduse de pe urma povestirilor. De aceea, exemplul dinamizează în chip superior actul, el satisfăcând pe viu nevoia de modele trăite de copil, pe care le și preia prin imitație.

– Tendința spre imitație este foarte puternică la copil. Forma superioară de imitație este imitația modelului uman. Imitația unor modele umane superioare este foarte puternică la adolescenți, la tineri, când intervine spiritul critic, modelul ales

fiind determinant pentru ceea ce își propun ei în viață, în comportamentul lor viitor. Exemplul este o metodă de mare eficiență în educația morală, dacă modelele sunt pozitive; ele au efecte dăunătoare, dacă sunt negative. În selectarea și prezentarea lor un rol determinant îl au școala, familia și alte instituții cu sarcini educative. De importanță majoră în eficiența educației morale este exemplul personal al educatorului; el educă nu numai prin ceea ce transmite elevilor, ci și prin întreaga lui personalitate, prin modelul pe care-l oferă în îndeplinirea datoriilor sociale și personale.

Un loc aparte în categoria exemplelor directe (personale) îl ocupă, pe lângă exemplul educatorului, și exemplul părinților care acționează permanent asupra personalității copilului. Sporirea efectului educativ al acestor exemple presupune preocuparea pentru autoeducația și autoperfecționarea morală a părinților.

Cea de-a doua categorie de exemple cu forță de influențare în sfera educației morale este cea a exemplelor indirecte (imaginate). Ele constau în relatarea și descrierea cu ajutorul cuvântului a unor fapte și acțiuni morale exercitate de o persoană într-o situație concretă. Astfel de exemple sunt prezentate cu ajutorul povestirii, al textelor literare, al filmelor, al emisiunilor de radio și televiziune etc.

Toate formele de imitație pot fi folosite în practica educativă, dacă se face efortul de adaptare a lor la particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, la experiența lor de viață, la numeroasele situații concrete ce se ivesc în activitatea de formare morală.

◆ *Exercițiul* moral reprezintă o metodă cu mari resurse în formarea deprinderilor de comportare morală, în desăvârșirea activităților practice de conformare cu modelul ales. El constă în executarea sistematică și organizată a unor fapte și acțiuni, în condiții relativ identice, cu scopul formării deprinderilor și obișnuințelor de comportare morală, al constituirii și fixării trăsăturilor voliționale și de caracter implicate în atitudinea și conduita morală a individului.

Această metodă presupune două momente principale: formularea cerințelor; exersarea propriu-zisă.

◆ *Formularea cerințelor*; profesorul utilizează în activitatea sa următoarele forme: ordinul, dispoziția, îndemnul și sugestia, lămurirea, rugămintea, încrederea, încurajarea, entuziasmarea, stimularea activității prin promiterea unor recompense, inițierea de întreceri între elevi, utilizarea perspectivelor, cultivarea tradițiilor, apelul, aluzia, avertismentul, interdicția (15, p. 166 – 170).

◆ *Exersarea propriu-zisă.* Antrenarea elevilor în diverse activități și acțiuni face posibilă interiorizarea exigențelor externe cuprinse în normele, principiile și regulile moralei și transformarea lor în mobiluri interne, concomitent cu formarea deprinderilor și obișnuințelor de comportare, a trăsăturilor de voință și caracter.

La vârsta copilăriei se practică jocurile de creație și cele pe roluri, al căror efect pozitiv este determinat de caracterul afectiv-emoțional dat de rol, de faptul că voința este solicitată în direcția autoreglării propriului comportament.

Exersarea elevilor în organizarea și desfășurarea activităților din viața clasei sau a școlii (conducerea de sine) îi ajută să se pregătească pentru o viață demo-

cratică. Concursurile, jocurile şi întrecerile sportive, competiţiile între echipe sunt exerciţii care întăresc voinţa, formează elevilor capacitatea de a învinge greutăţile. Profesorii trebuie să aleagă şi să dozeze exerciţiile în aşa fel încât să asigure reuşita la nivelul posibilităţilor de efort ale elevilor. Exerciţiul este nu numai o metodă de educaţie, ci şi o metodă de autoeducaţie, de autoformare.

◆ *Supravegherea* este metoda de observare atentă de către educator a comportării în devenire a copilului, a tânărului sau adultului. Ea constă în grija continuă, din partea educatorului, pentru a opri, pe de o parte, pe elevi de la executarea repetată a unor acte dăunătoare care duc la deprinderi rele, iar pe de altă parte, pentru a provoca pe elevi la executarea repetată a unor acte care, din contră, conduc la formarea unor deprinderi bune.

Învăţătorii, profesorii trebuie să acţioneze în aşa fel încât să provoace pe elevi să repete acele acţiuni care prin deprinderi să prezinte mai târziu un teren favorabil moralităţii. Nu este suficient să-l ferim pe elev de influenţele rele; este mai ales necesar să-i formăm deprinderi eficiente de practicare a binelui. Practic, supravegherea se realizează de cele mai multe ori prin îndrumări de a face sau a nu face un act, educatorul având grijă să observe dacă elevul le respectă cu consecvenţă. Când nu le respectă, când nu este consecvent, se intervine cu alte metode, chiar cu pedeapsa.

◆ *Sancţiunea*, ca metodă, îmbracă două forme: în cazul în care elevul nu respectă normele de conduită morală, disciplina şcolară, îndrumările şi ordinea firească pentru o viaţă corectă, intervine pedeapsa – sancţiunea punitivă, de regulă, într-o succesiune a gravităţii abaterilor prevăzute de regulamentul şcolar.

Când elevul realizează succese în comportamentul său îl stimulăm prin *recompense* sau *sancţiuni premiale*.

Pedeapsa este o sancţionare a nerespectării regulilor de comportare, a îndrumărilor şi ordinelor date, a îndatoririlor şi obligaţiilor şcolare. Se înregistrează în sufletul elevului ca o asociere între actul comis şi neplăcerea, durerea datorată pedepsei ce a urmat acelui act.

Recompensa este faţa pozitivă a sancţiunii, în sensul că prin ea încurajăm anumite fapte care, prin repetare, duc la deprinderi şi obişnuinţe bune. Şi în cazul recompensei, şi în cazul pedepsei, baza psihologică constă în asocierea dintre ideea actului comis şi sentimentul care urmează acelui act în urma măsurii luată de educatori: în cazul pedepsei, sentimentul neplăcerii, suferinţa durerii, sentiment care va fi o piedică ca în viitor să mai săvârşească actul respectiv; iar în cazul recompensei, sentimentul de plăcere care se asociază cu actul comis.

Recompensa este un mijloc puternic de stimulare a elevului spre săvârşire de acte morale; pedeapsa este mijloc puternic de frână spre acte imorale; ambele sunt necesare pentru formarea de deprinderi morale.

Metodele de educaţie morală se subordonează finalităţilor. Aplicarea lor nu se face în mod izolat, fiecare situaţie educativă impunând un complex adecvat de metode.

3.3. EDUCAȚIA PROFESIONALĂ

3.3.1. CONCEPTUL DE EDUCAȚIE PROFESIONALĂ. RAPORTUL EDUCAȚIEI PROFESIONALE CU EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ ȘI EDUCAȚIA POLITEHNICĂ

Problema formării și educării profesionale este de mare actualitate în condițiile societății moderne. Tânărul trebuie să fie pregătit nu pentru a face față numai unei anumite profesiuni, ci pentru întreaga sa carieră profesională în mecanismul schimbărilor care se vor produce. „Educarea carierei" reclamă o muncă educativă susținută, pe temeiul unei pregătiri temeinice teoretice și practice. Pregătirea temeinică a tânărului este indispensabilă, indiferent de aspirația lui profesională, pentru a putea face față schimbărilor, înnoirilor, salturilor din societate. Este nevoie de o mai bună corelare între pregătirea teoretică și instruirea practică.

Prin formare profesională se înțelege „devenirea individului datorată celor mai diverse influențe și acțiuni care marchează personalitatea sub unghiul de incidență cu activitatea profesională" (26, p.7). Însăși ambianța psiho-socială din clasele cele mai timpurii sau din familie formează copilul din punct de vedere profesional, cultivând și structurând atitudini, trăsături, deprinderi ce se vor răsfrânge pozitiv în activitatea profesională (punctualitate, meticulozitate, responsabilitate, deprinderi de a lucra în echipă).

Prin educație profesională se înțelege orice formă de pregătire sau perfecționare în vederea unei activități profesionale, care cuprinde însușirea cunoștințelor teoretice, formarea deprinderilor, priceperilor și transmiterea valorilor etice și de comportament social necesare unei asemenea activități. Esența educației profesionale constă în „formarea unui orizont cultural și tehnologic cu privire la o anumită profesiune, concomitent cu dezvoltarea unor capacități, priceperi și deprinderi necesare exercitării ei" (15, p.230).

Educația profesională cuprinde atât inițierea în profesie, cât și perfecționarea, specializarea, și se realizează atât în școală (după terminarea școlii generale), cât și în societăți comerciale și în întreprinderi.

Pregătirea prin școlile profesionale și liceele de specialitate este o secvență a educației profesionale și urmărește inițierea în profesie, dobândirea competenței. Ea cuprinde unitar orientarea școlară, calificarea și înzestrarea cu valori etice și de comportament social.

Educația profesională se fundamentează pe toate celelalte dimensiuni (componente, laturi) ale educației (17, p. 27):

– pe cunoștințele, priceperile, deprinderile, competențele dobândite în plan intelectual;

– pe deprinderile, priceperile, competențele în plan moral, acțional;

– pe comportamentele morale și estetice;

– pe calitatea dezvoltării și funcționării corpului (pe sănătatea acestuia).

Noțiunea de educație profesională nu este sinonimă nici cu cea de educație tehnologică și nici cu cea politehnică.

Educația tehnologică formează elevii pentru acțiune, pentru a fi apți să explice cunoașterea științifică în acțiune. Ea este legată de educația intelectuală (educația prin și pentru știință), deoarece tehnologia este o dimensiune a cunoașterii științifice, dimensiunea sa praxiologică. Conținutul educației tehnologice este constituit din noțiunile, principiile, legile și teoriile științifice fundamentale, ordonate din punctul de vedere al aplicabilității lor (27, p.13). O temeinică educație tehnologică constituie platforma pentru educația profesională.

Educația politehnică vizează pregătirea profesională pentru tehnică în calitate de domeniu distinct al activității umane.

3.3.2. OBIECTIVELE EDUCAȚIEI PROFESIONALE

3.3.2.1. Formarea orizontului cultural-profesional

Acest aspect cuprinde ansamblul cunoștințelor necesare executării unei profesiuni sau unui grup de profesiuni.

Orizontul profesional se constituie pe fondul culturii intelectuale, pe cunoștințele, priceperile, deprinderile, competențele dobândite în plan intelectual.

Interdependența dintre cultura intelectuală și cea profesională asigură o pregătire de specialitate de profil larg, care asigură omului posibilitățile de adaptare la schimbări și mutații în știință și tehnică, în producție și profesiuni.

Orizontul profesional se constituie ca unitate dintre cunoștințele științifice și cele tehnologice, tehnologia fiind o dimensiune a cunoașterii științifice, dimensiunea sa praxiologică. Aceasta înseamnă că, în activitatea de predare-învățare, noțiunile, principile, legile și teoriile științifice fundamentale să fie ordonate din punctul de vedere al aplicabilității lor. Predarea științei în școală trebuie să se facă în scopul educării tehnologice a elevilor. Pe de o parte, să se urmărească înțelegerea și însușirea cunoștințelor științifice de către elevi, a semnificației și legăturilor reciproce dintre ele și, pe de altă parte, formarea, în activități distincte de primele, a capacității de a le folosi, de a le explica într-o realizare.

Deci, aplicarea cunoștințelor să se facă nu numai în interiorul disciplinei respective, ci și în alte domenii de cunoaștere și activitate, în funcție de valoarea transdisciplinară a acestora.

3.3.2.2. Formarea unor priceperi, deprinderi, capacități și competențe în plan acțional în vederea desfășurării unei activități productive

Acest obiectiv formativ-psihomotor (practic) se realizează preponderent în cadrul pregătirii practice, în laboratoare și ateliere didactice corespunzătoare cerințelor contemporane, în cadrul practicii de specialitate în unitățile de profil –

producție, cercetare, proiectare. În cadrul pregătirii practice, cunoștințele teoretice, capacitățile intelectuale, modelele informațional-operaționale sunt puse în lucru, elevul se va exersa în activități tehnologice astfel încât acțiunile sale să se integreze funcționării mecanismelor, dispozitivelor, utilajelor în vederea realizării unor rezultate determinate.

Prin exersare în procesul desfășurării activităților practice elevii își formează *priceperi* și *deprinderi practice,* cum ar fi: priceperea de a citi o schiță, un plan, o diagramă; priceperea de a demonta un aparat sau o mașină; priceperea de a folosi diferite unelte și instrumente de muncă în vederea efectuării operațiilor de măsurare, tăiere, de control și verificare în condiții și situații noi.

În categoria capacităților pe care le are în vedere educația profesională se includ: *gândirea tehnică, aptitudinea tehnică, capacitățile senzoriomotorii* (15, p.232).

Gândirea tehnică este o formă specifică a gândirii ce se diferențiază în funcție de conținutul său, de domeniul în care se aplică. În cadrul ei distingem, pe de o parte, materialul cu care operează, reprezentări din domeniul tehnicii, iar pe de altă parte, operațiile pe care le folosește în vederea rezolvării anumitor sarcini tehnice.

Materialul este asigurat prin întocmirea schițelor, planurilor, diagramelor, schemelor diferitelor obiecte și mecanisme tehnice care facilitează apariția reprezentărilor și imaginilor care vor fi supuse, la rândul lor, prelucrării pe plan mintal (cu ajutorul operațiilor gândirii) pentru a se ajunge la descoperirea unor soluții.

Aptitudinea tehnică. Presupune elaborarea prealabilă, pe plan mintal, a unor soluții optime care apoi vor fi aplicate în vederea rezolvării sarcinilor din domeniul tehnic.

Aptitudinea tehnică reprezintă complexul de însușiri psihice – în special o gândire tehnică conturată – capacități perceptivo-spațiale evoluate și abilități motorii dezvoltate, precum și de însușiri fizice – îndeosebi o rezistență fizică necesară în anumite profesiuni – care asigură succesul în domeniul tehnicii.

Capacități senzorio-motorii. În acestă categorie pot fi incluse percepțiile spațiale, sensibilitatea analizatorilor, aptitudinea motrică, dexteritatea manuală.

În cadrul instruirii practice elevii își formează și *competențe practice* care nu sunt doar rezultatul aplicării cunoștințelor teoretice, ci provin și din transferul a ceea ce se numește „savoir faire" (a ști să faci).

3.3.2.3. Formarea și dezvoltarea intereselor de cunoaștere, a dragostei față de profesia în care se pregătește tineretul

Interesul apare și se dezvoltă în cadrul activității, fiind expresia înțelegerii și adeziunii la anumite domenii și forme de activitate. El reprezintă satisfacerea unor nevoi și trebuințe individuale. Este un stimul intern al orientării spre anumite domenii de cunoaștere și de activitate, generând și întreținând motivația necesară.

Concomitent cu familiarizarea elevilor cu anumite profesiuni, cu formarea interesului pentru acestea, se formează și o anumită atitudine față de munca intelectuală și cea productivă.

Sensul educației profesionale este asigurarea *competenței profesionale*, înțeleasă ca o rezultantă a cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor, aptitudinilor temperamentale și caracterologice de care individul dispune în vederea îndeplinirii profesiei.

3.3.3. ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

Orientarea școlară și profesională este definită ca „un ansamblu de acțiuni și influențe pedagogice, sociale, medicale etc. ce se exercită în mod continuu cu scopul realizării de către indivizi a opțiunilor școlare și profesionale în concordanță cu particularitățile personalității lor și cu cerințele contextului social la care se raportează"(15, p.236).

Educația și orientarea sunt două laturi complementare ale aceluiași proces. În procesul orientării sunt implicate trei categorii de fenomene psihologice aflate în interdependență. *Cele intelectuale* se referă la dezvoltarea aptitudinilor generale și speciale, a calităților proceselor psihice de cunoaștere, la formarea unui stil individual de muncă, la aprofundarea cunoștințelor elevilor despre un domeniu al realității. Cele *afectiv-motivaționale* includ tot ceea ce ar putea constitui un mobil în realizarea opțiunii: interese, năzuințe, înclinații, preferințe, aspirații, atracții, atitudini, ideal profesional etc. Cele *volitiv-caracteriale* sunt indispensabile pentru mobilizarea personalității în vederea realizării scopurilor, dorințelor și aspirațiilor sale.

Orientarea școlară și profesională trebuie să se facă în funcție de individ și de cerințele societății.

Orientarea școlară și profesională se cere să fie privită în totalitatea componentelor ei structurale: cunoașterea elevilor, pregătirea lor psihologică pentru o autocunoaștere plauzibilă; informarea asupra domeniilor de activitate, asupra grupelor de profesiuni înrudite, asupra diversității profesiunilor și asupra profilurilor de licee, școli profesionale și asupra celor postliceale; instruirea profesională incipientă; stabilizarea aspirațiilor și cristalizarea opțiunilor privind drumul de urmat în viață; cultivarea unor interese, înclinații și aptitudini speciale.

Toate acestea înlesnesc procesul de autoorientare, printr-un sfat de orientare competent și corect acordat (23).

Pregătirea tineretului pentru opțiunea profesională trebuie să aibă în vedere următoarele (22):

– domeniul activității de pregătire a tineretului pentru opțiunea școlară/profesională aparține educației și se implică în toate compartimentele și la toate nivelurile învățământului;

– caracterul interdisciplinar al activităților de orientare școlară și profesională;

– rolul personalului didactic în procesul orientării școlare și profesionale, în accelerarea maturizării profesionale a tânărului;

– acțiunea de orientare școlară și profesională presupune extinderea câmpului educațional la tot ceea ce poate îmbogăți și favoriza o dezvoltare *complexă*, *globală* și, mai ales, *creatoare*;

– sub aspectul metodologiei orientării școlare și profesionale, se pune problema selecționării și combinării metodelor prin care fiecare tânăr poate fi ajutat să realizeze concordanța aspirațiilor sale profesionale cu cerințele domeniului vizat;

– un *cadru instituțional*, un *personal specializat* și o anume *organizare* și *dotare* a școlilor, care să corespundă obiectivelor propuse.

3.4. EDUCAȚIA ESTETICĂ

3.4.1. CONCEPTUL DE ESTETICĂ ȘI EDUCAȚIE ESTETICĂ. DESIGN-UL

Conceptul de estetică își are originea în limba greacă: *aisthesis, aistheti-kos* – ceea ce se referă la sensibil, plăcut, frumos. Estetica este știința despre frumos, ea studiind legile și categoriile frumosului.

Arta este o componentă esențială a esteticii, exprimă realitatea sub formă de imagini artistice (estetice), fiind o exprimare concret-senzorială tipică a creației estetice, având nuanțe și limbaje specifice fiecărei ramuri a ei – pictură, gravură, sculptură, muzică, literatură, film, teatru, desen, dans etc.

Design-ul și estetica industrială reprezintă îmbinarea utilului, performanțelor și funcționalității cu plăcutul, sensibilul, frumosul și crearea, și comercializarea produselor materiale.

Calitățile estetice ale personalității nu sunt un dar înnăscut. Omul se naște cu un potențial atitudinal estetic numai de natură anatomo-fiziologică. Calitățile estetice ale omului trebuie astfel modelate, de aici necesitatea obiectivă a educației estetice.

Educația estetică este una dintre componentele educației care utilizează în formarea personalității potențialul educativ al frumosului estetic, social și natural (2, p. 146).

Categoriile educației estetice sunt (3, p.82):

• *Idealul estetic* este categoria care exprimă modelul (prototipul) estetic spre care năzuiește, aspiră să-l cultive și să-l finalizeze un artist, un individ sau o comunitate umană.

• *Stilul estetic* este o categorie care exprimă calitățile și capacitatea omului de a percepe și a trăi frumosul.

• *Gustul estetic* este categoria care exprimă calitatea și capacitatea omului de a iubi și aprecia frumosul sub raport cognitiv, afectiv și comportamental.

• *Spiritul de creație* este categoria care exprimă capacitatea și abilitatea de a imagina și crea frumosul. Educația, în general, și educația estetică, în special, trebuie să treacă accentul de pe ipostaza reproductivă a învățământului pe ipostaza cultivării potențialului creator al personalității.

3.4.2. OBIECTIVELE EDUCAȚIEI ESTETICE

Obiectivele educației estetice se pot împărți în două grupe reprezentative (18, p.157):

a) obiective care au în vedere formarea capacității de a percepe, însuși și folosi adecvat valorile estetice;

b) obiective care urmăresc dezvoltarea capacităților de a crea noi valori estetice, cultivarea aptitudinilor estetice creatoare.

Prima grupă de obiective vizează problema formării personalității în spiritul cerințelor pe care le implică necesitatea cunoașterii, evaluării și folosirii adecvate a valorilor estetice, ceea ce presupune, de fapt, *formarea conștiinței* și *conduitei estetice a personalității,* în raport de cerințele generale ale integrării acesteia în universul estetic.

În prima grupă se includ obiectivele:

• *Sensibilitatea față de fenomenul estetic* și pregătirea pentru înțelegerea limbajului, procedeelor și fenomenelor prin care se manifestă valorile estetice. Pentru dezvoltarea receptivității estetice este nevoie de cultivarea acelor simțuri prin intermediul cărora vor fi sesizate conformațiile cromatice, acustice, gestuale etc., etalate de opera de artă, de stimularea reacțiilor proprii receptării artistice personale, spontane, autentice (bogăția, finețea, nuanțarea recepției sensibile etc.).

• *Formarea gustului estetic* întemeiat pe însușirea unui sistem de valori și pe conturarea unei sensibilități proprii; *dezvoltarea judecății estetice,* a posibilității de a analiza și de a judeca impresia produsă de operele receptate.

• *Gustul estetic* este capacitatea de a reacționa spontan, printr-un sentiment de satisfacție sau insatisfacție, față de obiectele și procesele naturii, față de relațiile sociale, față de operele artistice. Judecata estetică este acel act de deliberare și de ierarhizare a obiectelor estetice pe baza unor criterii generale și statornice, personale și autentice, de apreciere. Presupune capacitatea de a aprecia valorile estetice pe baza unor criterii de evaluare prin intervenția gândirii, dezvoltarea spiritului critic, a posibilităților de a analiza și de a judeca impresia produsă de operele receptate.

• *Formarea sentimentelor și convingerilor estetice* reprezintă o sarcină prioritară a educației estetice, stimularea trăirilor afective superioare caracterizate prin intensitate, profunzime și finalitate, cum sunt respectul și dragostea față de artă, pasiunea pentru frumos în toate manifestările sale. Gustul estetic, judecata estetică, idealul estetic, sentimentele și convingerile estetice sunt principalele componente ale *atitudinii estetice.*

Cea de a doua grupă de obiective vizează *dezvoltarea creativității estetice.* În această grupă se impun cu deosebire două obiective:

– descoperirea la timp a *aptitudinilor speciale* pentru diferite genuri de arte și dezvoltarea acestora în raport de potențialitatea lor prin activități educative judicios concepute;

– formarea *deprinderilor* și *abilităților* cerute de specificul creației respective (interpretare, reproducere, creare propriu-zisă).

Creativitatea este, cu deosebire, condiția de bază a artei, a atitudinii estetice, o finalitate importantă a educației estetice. Există o creativitate generală (nespecifică) și o creativitate proprie unui anumit domeniu de activitate (creativitate specifică).

Dezvoltarea aptitudinilor estetice creatoare presupune:

– stimularea aptitudinilor creatoare în recepția estetică; dezvoltarea imaginației integratoare în raport cu opera de artă receptată;

– formarea capacității de a exprima, de a comunica trăirea estetică;

– dezvoltarea capacității de a surprinde, a aprecia și a exprima cu mijloace artistice unele aspecte ale naturii, ale existenței cotidiene; exprimarea artistică a vieții creatoare;

– stimularea creativității elevilor: inventivitate, imaginație creatoare;

– stimularea trebuinței de frumos;

– formarea abilităților estetice și a deprinderii de a le folosi consecvent în muncă și în viața cotidiană;

– descoperirea elevilor cu înclinații artistice pentru literatură, plastică, muzică, dans, artă dramatică;

– cultivarea spiritului de autocontrol, de exigență față de creația proprie.

Grupa de obiective referitoare la dezvoltarea capacităților artistice cuprinde măsurile de depistare a aptitudinilor și de formare a deprinderilor și abilităților cerute de specificul fiecărei arte în parte. Aceste obiective se adresează tuturor elevilor, dar ele vor fi operaționalizate diferit, în funcție de individualitățile cărora li se adresează: elevi fără performanțe artistice deosebite sau elevi talentați pentru anumite arte.

3.4.3. PRINCIPIILE EDUCAȚIEI ESTETICE

Principiile didactice își păstrează valabilitatea și în cazul educației estetice, dar ele se cer a fi corelate cu următoarele principii specifice (18, p.159-163):

a) principiul educării estetice prin valori autentice;

b) principiul perceperii profunde și creatoare a operelor de artă și a valorilor estetice în general;

c) principiul perceperii unitare a conținutului și formei;

d) principiul înțelegerii și situării contextuale a fenomenului estetic.

3.4.3.1. Principiul educării estetice prin valori autentice

Procesul educației estetice presupune în primul rând dezvoltarea capacității de a reproduce valori estetice, de a deosebi valorile de nonvalori. Aceasta impune cu necesitate folosirea în educația estetică a valorilor estetice incontestabile. În acest mod se formează gustul estetic care este capabil să procedeze selectiv în universul estetic și să direcționeze în sens axiologic, atât procesul formării estetice, cât și conținutul și manifestările estetice ale vieții oamenilor.

Întrucât domeniul creativității estetice dispune de mai puține posibilități de apreciere reală a valorilor, adeseori, cu ușurință, se pot strecura în rândul valorilor reale și false „valori". Există pericolul de a fi folosite în procesul educației estetice lucrări nesemnificative, care să prejudicieze atât formarea gustului estetic, cât și dezvoltarea capacității creatoare. Se recomandă educatorilor ca în procesul educației estetice să fie folosite acele valori estetice care au intrat definitiv în patrimoniul național și universal al universului estetic.

3.4.3.2. Principiul perceperii profunde și creatoare a operelor de artă și a valorilor estetice în general

Necesitatea unei perceperi de profunzime în artă se impune pentru ca înțelegerea acesteia să fie de esență și nu de suprafață. Riscul unei perceperi superficiale poate fi determinat de numeroase cauze: lipsa unei temeinice culturi estetice, lipsa aptitudinilor estetice etc.

Perceperea acestora poate să însemne atât capacitatea de a înțelege într-un sens personal o operă de artă sau unele aspecte ale ei, cât și aceea de a pune în valoare cunoașterea sau trăirea estetică sau artistică propriu-zisă, în sens creator, ca sursă inspirativă, fie pentru crearea unor valori estetice, fie pentru îmbogățirea propriei formații estetice.

3.4.3.3.Principiul perceperii unitare a conținutului și formei

În opera de artă există o unitate necesară între conținutul și forma acesteia. Cunoașterea integrală a acesteia presupune înțelegerea unitară a celor două condiții prin care se manifestă opera de artă sau valoarea estetică, oricare ar fi ea, conținut și formă. Perceperea unitară stă la baza fuziunii funcționale a intelectului și afectivității în același timp, ceea ce determină revelația estetică.

Principiul respectiv recomandă educatorilor să procedeze la analize complexe, prin intermediul cărora se dezvăluie cunoașterii elevilor forma și conținutul operei respective, corelațiile existente între acestea și caracterul unitar de echilibru.

3.4.3.3. Principiul interdependenței dintre operă, creator și condițiile istorico-sociale

Acest principiu recomandă să se cunoască cât mai temeinic corelațiile dintre operă, creator și condițiile istorico-sociale. El cere să se abordeze cunoașterea și aprecierea unei opere de artă la un nivel interdisciplinar. Respectarea cerințelor acestui principiu al educației estetice ajută la atingerea unor obiective de bază ale educației estetice ca: formarea capacității de apreciere și evaluare a operelor de artă, formarea gustului și idealului estetic etc.

3.4.4. METODE ȘI FORME DE REALIZARE A EDUCAȚIEI ESTETICE

Metodele folosite în educația estetică sunt, în majoritatea lor, metode comune cu cele folosite în întregul proces educativ.

Un loc cu totul aparte revine în educația estetică metodei *exercițiului*, însoțită de *explicații* și *demonstrații*.

În educația estetică exercițiul nu urmărește numai formarea unor deprinderi și obișnuințe de a folosi valori estetice, ci, în primul rând, contribuie la dezvoltarea sensibilității și receptivității estetice. De asemenea, exercițiul stă la baza capacității de a folosi, a reproduce sau a crea valori estetice. El poate îmbrăca mai multe forme: exersarea unor capacități perceptive (ascultare, discriminare a formelor și culorilor), exerciții de traducere reciprocă a limbajelor artistice (de trecere de la limbajul muzical de pildă, la cel literar sau plastic, printr-o „povestire" sau vizualizare a fluxului sonor) sau exerciții tehnice (repetarea la instrumente, exersări cromatice, mișcări coregrafice etc.).

Explicația intervine ca moment introductiv în achiziționarea de cunoștințe teoretice sau în dobândirea de deprinderi artistice specifice.

Demonstrația stă mai mult la îndemâna cadrului didactic specializat într-un domeniu al artei.

Și în educația estetică este nevoie de un sistem metodologic care, folosit conform obiectivelor propuse, specificului conținutului valorilor estetice incluse în procesul educației, al particularităților individuale pe care le manifestă, să poată asigura nivelul de eficiență necesar unei educații estetice de valoare.

Printre modalitățile de realizare a educației estetice se înscriu: educația literară, muzicală, coregrafică, plastică, cinematografică etc.; toate acestea pot fi realizate în cadre formale de educație și nonformale sau informale. Ca forme de realizare în școală a acestui tip de instruire sunt lecțiile la toate disciplinele de profil (literatură, muzică, desen etc.), precum și valorificarea valențelor emoțional-estetice ale tuturor lecțiilor predate la celelalte discipline școlare. La aceste forme se mai adaugă vizitarea muzeelor și a expozițiilor de artă, vizionarea organizată de spectacole, cercuri și concursuri artistice, excursii și vizite tematice, întâlniri cu

mari personalităţi creatoare în artă, acţiuni de cunoaştere a frumosului din natură şi societate etc.

Alegerea, organizarea şi realizarea lor se face atât în raport de obiectivele propuse, de nivelul educativ al elevilor cu care se desfăşoară activităţile, cât şi din motivul de a diversifica activităţile educative. În ceea ce priveşte metodologia activităţilor respective, rămâne la latitudinea educatorilor care le concep şi le realizează să aleagă metodele, procedele şi mijloacele cele mai adecvate, în raport de cele trei criterii permanente: specificul obiectului în cadrul căruia se include activitatea respectivă, obiectivele ce se stabilesc a fi realizate şi nivelul dezvoltării elevilor.

3.5. EDUCAŢIA FIZICĂ

3.5.1. SENSUL PEDAGOGIC AL NOŢIUNII DE EDUCAŢIE FIZICĂ

Educaţia fizică este o componentă indispensabilă a educaţiei, care urmăreşte dezvoltarea armonioasă şi normală a organismului, întărirea sănătăţii şi cultivarea unor calităţi fizice necesare muncii, activităţii sportive. Este primul gen de educare care îşi exercită influenţa asupra organismului. Educaţia fizică vizează latura biologică a fiinţei umane. Ei îi revine sarcina de a asigura condiţiile necesare care să permită maturizarea la timp a funcţiilor naturale şi de dezvoltare în condiţii optime a personalităţii umane. Pe lângă întărirea sănătăţii şi călirea organismului, ea urmăreşte formarea şi dezvoltarea deprinderilor igienico-sanitare, a priceperilor şi deprinderilor motrice, cultivarea unor calităţi fizice precum: forţa, rezistenţa, viteza, precizia, coordonarea, o ţinută frumoasă etc.

Educaţia fizică este strâns legată de educaţia morală, urmărind formarea la elevi a unor trăsături şi sentimente morale ca: simţul dreptăţii, curajul, stăpânirea de sine, cinstea etc.

Scopul educaţiei fizice şcolare urmăreşte consolidarea sănătăţii, a capacităţilor de muncă, perfecţionarea calităţilor motrice, dezvoltarea armonioasă a organismului, formarea calităţilor morale, refacerea forţelor fizice şi psihice.

3.5.2. OBIECTIVELE EDUCAŢIEI FIZICE

3.5.2.1. Întărirea sănătăţii şi călirea organismului elevilor

Îndeplinirea acestui obiectiv trebuie să asigure creşterea normală a copilului, dezvoltarea armonioasă şi stimularea marilor funcţiuni vitale în scopul întăririi rezistenţei organismului şi al sporirii capacităţii de muncă a elevilor. Ea implică

grija pentru apărarea și întărirea sănătății elevilor, crearea condițiilor necesare pentru viața și dezvoltarea lor fizică normală, dezvoltarea capacității organismului de a se adapta la condițiile concrete ale vieții.

De asemenea, trebuie să se aibă în vedere îmbunătățirea ținutei corecte a corpului, educarea la elevi a obișnuinței de a practica sistematic exercițiile și diferitele ramuri de sport potrivit aptitudinilor lor fizice; fortificarea și călirea trupului, dezvoltarea rezistenței la acțiunile mediului înconjurător.

3.5.2.2. Formarea și dezvoltarea deprinderilor motrice de bază și a calităților fizice ale mișcărilor (forța, rezistența, viteza, îndemânarea) necesare în viață și în practicarea sporturilor

Acest obiectiv are în vedere înarmarea elevilor cu un ansamblu de mișcări și îndemânări necesare în viață, precum și pentru dezvoltarea unui corp sănătos, puternic, cultivarea deprinderii și a dragostei pentru gimnastică, sport și alte activități fizice. Prin practicarea educației fizice organismul elevilor trebuie să dobândească o serie de calități fizice cum sunt: forța, rezistența, îndemânarea, viteza.

3.5.2.3. Formarea și dezvoltarea principalelor calități morale de voință și de caracter

Prin practicarea educației fizice trebuie avute în vedere o serie de calități moral-volitive cum sunt: stăpânirea de sine, punctualitatea, perseverența, curajul etc., precum și o serie de trăsături de caracter, precum: cinstea, corectitudinea, modestia etc.

3.5.2.4. Instrucția igienico-sanitară și formarea, și dezvoltarea unei concepții igienice, și a unui comportament igienic

Realizarea acestui obiectiv va permite elevului să devină el însuși un factor activ al păstrării și întăririi propriei sale sănătăți. Acest obiectiv presupune:

– transmiterea unor cunoștințe noi privind igiena individuală și călirea organismului prin factori naturali de mediu: apă, aer, soare;

– folosirea rațională a acestora;

– formarea deprinderilor și obișnuințelor igienice necesare efectuării exercițiilor fizice și a sporturilor;

– dezvoltarea cunoștințelor privind alimentația științifică; obișnuirea cu respectarea regulilor de igienă a alimentației.

De asemenea, trebuie să se aibă în vedere îmbogățirea cunoștințelor privind accidentele, primul ajutor în caz de accidente și instruirea practică pentru formarea deprinderilor de prim ajutor. Informarea științifică privind organele și funcția de reproducere la om, igiena organelor genitale, prevenirea bolilor și formarea unei atitudini corecte privind relațiile dintre sexe trebuie să stea în atenția educației fizice.

3.5.3. MODALITĂȚI DE REALIZARE A EDUCAȚIEI FIZICE

Dimensiunea corporală a educației este realizată prin:

– educația fizică din școală (educație a mișcării);

– educația psihomotorie realizată prin programul școlar (educație prin mișcare);

– activități educative care implică coordonatele motorii și psihomotorii (cercuri de gimnastică, înot, sculptură, pictură, drumeții, excursii etc.);

– sportul practicat atât în cadrul școlar, cât și în cel al educației nonformale sau chiar informale.

Forma principală prin care se înfăptuiesc obiectivele educației fizice o reprezintă *ora de educație fizică*.

Organizarea lecției de educație fizică implică anumite verigi (etape) care constau în: organizarea colectivului; pregătirea organismului pentru efort; influențarea dezvoltării armonioase; însușirea, fixarea, perfecționarea priceperilor sau dezvoltarea calităților motrice; verificarea și aprecierea gradului de pregătire a executanților; scăderea intensității efortului; concluzii; indicații pentru munca independentă a acelora cu care se lucrează (18, p.173).

Pe baza acestei structuri generale, lecția de educație fizică dispune și ea de anumite tipuri:

– lecția pentru însușirea materialului nou (lecția de învățare);

– lecția de repetare, perfecționare și consolidare a materialului însușit (lecția de antrenament);

– lecția de verificare a cunoștințelor, abilităților și deprinderilor motrice dobândite, precum și a gradului pregătirii fizice (lecția de control);

– lecția de tip mixt (lecția de învățare-antrenament).

În desfășurarea lecțiilor trebuie să se țină seama de clasă, numărul de elevi, eleve, de starea sănătății – gradul de dezvoltare fizică, de deosebirile psiho-individuale (fricoși, timizi, curajoși, activi, liniștiți, turbulenți etc.), de locul pe care-l ocupă educația fizică în orarul clasei, de condițiile materiale în care se lucrează (în sală, pe teren, în aer liber), de materialele didactice folosite. În lecție să se respecte principiile didactice, să se folosească metodele de învățământ adecvate obiectivelor didactice.

Dintre formele de activitate din afara clasei amintim: exercițiile fizice, gimnastica, jocurile și concursurile sportive, concursurile de orientare turistică, excursiile, drumețiile, competițiile sportive între clase, școli etc.

3.5.4. CERINȚE ALE EDUCAȚIEI FIZICE

În practica educației fizice și sportului trebuie respectate anumite cerințe (3, p.87):

– antrenarea elevilor la un număr rațional de activități de educație fizică;

– evitarea activităților periculoase;
– măsuri de protecție;
– asigurarea condițiilor de timp, materiale și didactice;
– înțelegerea de către factorii de decizie și de către elevi a importanței practicării educației fizice și sportului;
– îmbinarea rațională a educației fizice și sportului cu învățătura și respectiv cu munca, evitând neglijarea învățăturii pentru tineretul studios;
– luarea în considerare a posibilităților și preferințelor reale ale tinerilor și îmbinarea rațională a efortului fizic cu odihna, evitându-se suprasolicitarea.

UNESCO acordă o importanță deosebită educației fizice și sportului, subliniind printre altele: efectul benefic asupra soluționării unor probleme sociale, politice și economice, fiind și mijloc de diminuare a delincvenței, violenței, criminalității și toxicomaniei; contribuția la integrarea socială, inclusiv a persoanelor dezavantajate fizic; contribuția la sporirea productivității muncii, prin îmbunătățirea formei fizice și a sănătății; contribuția la prelungirea vârstei active de muncă, a pensionării, ca și ameliorarea situației persoanelor în vârstă și a handicapaților ș.a.

3.6. ALTE COMPONENTE ALE EDUCAȚIEI

3.6.1. EDUCAȚIA CIVICĂ

Potrivit *Dicționarului limbii române*, „civic" are semnificația „care se referă la cetățeni", iar „societate civilă" – „sistem social în care se pun pe prim-plan drepturile individuale ale omului".

Prin activitățile sale instructiv-educative școala pregătește viitorul cetățean, care va îndeplini roluri multiple. În exercitarea rolurilor ca și în activitățile sale sociale, cetățeanul este pus în situația de a-și regla activitățile în raport cu mai multe concepte și idei cu rol de repere comportamentale: modul cum înțelege drepturile și datoriile în stat, sensul acordat legității, comprehensiunea autorității, a democrației și a activității politice, valoarea acordată relațiilor interindividuale, afirmarea adevărului în dialog cu altul și integrarea în procesul de extindere și reașezare pe noi principii a relațiilor internaționale ale țării noastre.

Educația civică se referă la activitatea de formare a omului ca cetățean, ca susținător activ al ordinii de drept și de stat. Ea înseamnă formarea conștiinței și comportamentului de membru al comunității.

Pentru educația civică a elevilor, educatorul dispune de trei modalități de acțiune: lecția teoretică, în care se explică noțiunile fundamentale; acțiunile practice din viața școlară; activitatea practică din mediul socio-cultural local.

Educația civică se realizează în relație cu educația morală și educația juridică.

3.6.2. EDUCAȚIA RELIGIOASĂ

Obiectivele principale ale educației religioase sunt:

• formarea conștiinței religioase specifice fiecărui cult;

• formarea convingerilor, sentimentelor și atitudinilor religioase în concordanță cu conștiința religioasă a fiecărui cult;

• formarea priceperilor, deprinderilor și obișnuințelor, corespunzătoare cerințelor fiecărui cult.

Educația religioasă are anumite trăsături specifice (12, p. 170):

• elevul poate fi educat în perspectiva religioasă ce presupune, în afară de om, prezența dimensiunii transcendentale;

• în formarea religioasă a omului, libertatea este premisă și rezultat al actului paideutic; este exclusă orice formă de constrângere sau supunere;

• educația religioasă presupune o serie de tactici procedurale și metodologice deliberate și conștiente, dimensionate de factorii care înfăptuiesc o atare educație;

• intenționalitatea acestei laturi a educației este imprimată și de prezența unui scop, a unui proiect al devenirii personalității umane în perspectiva unor valori ce merită să fie încorporate de individ, copil sau adult.

Educația integrală a tinerei generații include și alte componente decât cele prezentate: *educația igienico-sanitară și sexuală, educația ecologică, educația pentru viața de familie, educația pentru timpul liber* etc.

Componentele (laturile) educației constituie un sistem educativ în interacțiune, care contribuie la realizarea idealului educativ – personalitate integrală, armonioasă, creativă.

BCU IAȘI / CENTRUL VECHI / LIBRARY

PROBLEME DE REFLECȚIE ȘI APLICAȚII

- Decalajul existent între progresul tehnico-științific și cel în domeniul moral, al relațiilor dintre oameni are repercusiuni negative cel puțin în două planuri:

a) apariția de obstacole în calea științei și tehnicii;

b) apariția unei dizarmonii în planul dezvoltării personalității umane.

Cât și cum poate contribui școala la soluționarea acestei probleme?

- Analizați componentele educației și relevați interacțiunea dintre ele.
- Urmăriți în cadrul practicii pedagogice modul în care sunt aplicate de către profesori diferitele metode de educație civică. Pe baza celor observate, arătați în ce constă specificul aplicării lor la elevii din ciclul gimnazial și la cei din licee.
- Pe baza cursului și a studiului bibliografiei, întocmiți schița unei posibile strategii de educație morală a elevilor, având în vedere următorii parametri: obiective, conținuturi, metode și procedee de realizare, forme de organizare, modalități de evaluare.
- Dezbateți unele „cazuri" (studii de caz) privind integrarea școlară și socială a elevilor, respectarea cerințelor regimului școlar, a normelor de conviețuire școlară etc.
- Analizați contribuția specifică a diferitelor discipline de învățământ la educația estetică a elevilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *** *Legea învățământului* (nr. 84/1995).
2. *** *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
3. Bontaș, I., *Pedagogie*, Editura All, București, 1994.
4. Bârsănescu, Șt., Văideanu, G., *Educația estetică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1961.
5. Brunner, Jerome, S., *Procesul educației intelectuale*, Editura Științifică, București, 1970.
6. Bunescu, V., *Educația morală și formarea personalității*, în „Revista de pedagogie", nr. 6/1991 și nr. 7– 8/1991.
7. *** *Curs de pedagogie*, Tip. Universității București, 1988.
8. *** „Caiete de pedagogie modernă", nr. 4, *Elevii trebuie învățați să învețe*, E.D.P., București, 1973.
9. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
10. Chircev, A., *Condițiile formării noțiunilor, convingerilor și atitudinilor morale în relație cu comportamentul*, în „Psihologia educației și dezvoltării", Editura Academiei, București, 1983.

11. Cozma, T., *Educaţia moral-civică* (Formarea moralităţii şi civismului), în *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi, 1994.
12. Cucoş, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.
13. Ionescu, M., *Educaţie pentru ştiinţă şi cultură*, în „Revista de pedagogie", 6/1991.
14. Jinga, I., Negreţ. I, *Învăţarea eficientă*, Bucureşti, 1994.
15. Nicola, I., *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994.
16. Neacşu, I., *Metode şi tehnici moderne de învăţare eficientă*, Editura Militară, Bucureşti, 1990.
17. Niculescu, R. M., *Pedagogie generală*, Editura Scorpion, Bucureşti, 1996.
18. ****Pedagogie. Ghid pentru profesori*, vol. 1, Universitatea „Al. I. Cuza", Iaşi, 1986.
19. Păun, E., *Noi tendinţe în organizarea conţinuturilor educaţiei ştiinţifice*, în „Revista de pedagogie", nr. 1/1990.
20. Păun, E., *Repere pentru o dezbatere actuală, pertinenţa educaţiei ştiinţifice*, în „Revista de pedagogie", nr. 10/1991.
21. Stanciu, I., *Educaţia intelectuală*, în *Curs de pedagogie*, Tip. Universităţii Bucureşti, 1988.
22. Salade, D., *Puncte de vedere noi în orientarea profesională*, în „Revista de pedagogie", nr. 2/1991.
23. Salade, D., *Dimensiuni ale educaţiei*, Bucureşti, 1998.
24. Şuteu, T., *Tendinţe actuale şi de perspectivă ale orientării şcolare şi profesionale*, în „Revista de pedagogie", nr. 12/1990.
25. Văideanu, G., *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti, 1988.
26. Văideanu, G., *Cultura estetică şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1967.
27. Vlădulescu, L., *Fundamente ale educaţiei şi profesionalizării tehnologice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.
28. Vlădulescu, L., *Educaţia-tehnologică, profesională şi politehnică*, în „Revista de pedagogie", nr. 5-6/1992.

BCU IAŞI / CENTRU UNIVERSITAR LIBRARY

Capitolul 5

EDUCAȚIA PERMANENTĂ

5.1. Actualitatea problemei
5.2. Delimitări terminologice
5.3. Implicații practice
5.4. Necesitatea opțiunii politice
5.5. Obiective și probleme prioritare
5.6. Strategii și moduri de acțiune
5.7. Autoeducația. Metode și tehnici de autoinstruire
Anexă
Aplicații
Referințe bibliografice

OBIECTIVE:

La sfârșitul lecturii, veți ști:
– să explicați înțelesul conceptului „educație permanentă";
– să descrieți elementele sistemului educației permanente din România;
– să prezentați, pe scurt, implicațiile practice ale noii viziuni despre educație.

Veți putea, de asemenea, să faceți:
– distincțiile necesare între educație (în sens tradițional) și educația permanentă a omului contemporan;
– proiecte de programe educative complementare celor școlare;
– un inventar al metodelor și tehnicilor posibile de utilizare în domeniul autoeducației.

5.1. ACTUALITATEA PROBLEMEI

Despre educația permanentă se discută de mai multă vreme în cercurile de specialitate din România. În Legea nr. 84 din 24 iulie 1995 (Legea învățământu-

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

lui), la articolul 15, aliniat 5, litera f, educația permanentă apare ca un element distinct al sistemului de învățământ, alături de celelalte elemente (învățământul preşcolar, primar, secundar, postliceal şi superior).

În practică însă, ideile novatoare şi soluțiile preconizate de autoritățile învestite cu responsabilități în domeniul educației pătrund mult mai greu şi întâmpină încă numeroase obstacole.

Unele dintre acestea țin de cunoscuta rezistență la schimbări a educatorilor de pretutindeni, însă cele mai multe de mijloacele materiale şi financiare, din ce în ce mai puține pentru acestă zonă a formării oamenilor.

Problemele se pun diferit în sfera pregătirii profesionale, unde indivizii şi agenții economici găsesc mai uşor un teren comun de cooperare, deoarece există şi un interes comun: câştigul. În celelalte sfere ce definesc personalitatea umană, cu multiplele ei dimensiuni şi fațete, lucrurile se complică, deşi de aici pornesc adesea cele mai imprevizibile implicații (benefice ori malefice) ale indivizilor asupra colectivității, pe diverse planuri. Benefice, pentru că, spre exemplu, a investi ca să stimulezi creativitatea este profitabil nu doar pentru individ şi pentru organizația în care el muncește, ci chiar pentru întreaga societate. După cum a trece cu vederea unele trăsături negative de personalitate ale (să zicem) copiilor înseamnă îngustarea posibilităților de a le corecta la viitorii adulți, ale căror acțiuni asupra mediului (natural sau social) pot fi malefice.

Statisticile ne atrag atenția că la noi în țară natalitatea scade îngrijorător (la o naştere se fac trei avorturi) sau că numărul divorțurilor îl depăşeşte pe cel al căsătoriilor, dar sistemul educativ (şi nu numai el) nu se grăbeşte să-şi asume responsabilități legate de pregătirea tineretului în probleme de sexualitate, cuplu, demografie.

Presa abundă în exemple de conflicte care au loc în colectivități mai mici sau mai mari, dar problemele privind comunicarea interumană şi toleranța sunt încă timid abordate, atât în şcoală, cât şi în instituțiile destinate educației adulților sau în mass-media.

Unor astfel de exemplificări li s-ar putea opune fapte din care rezultă că problemele respective nu lipsesc total nici din programele şcolare, nici din cele ale instituțiilor cultural-educative, nici din presă şi nici de la televiziune sau radio.

Întrebările sunt însă cu ce frecvență, cu ce sferă de cuprindere şi cu ce efect? Pentru că viața noastră cea de toate zilele pretinde mai mult ca să poată depăşi crizele prin care trece de un număr mare de ani. Ea este vizibil marcată de intoleranță şi violență, de boli nimicitoare şi de suferință, de şomaj şi de teama zilei de mâine, de poluarea mediului fizic şi moral. Semnalele (mai brutale sau mai blânde) ne provin de pretutindeni, dar adesea nu le luăm în seamă.

Aceste stări de lucruri, pe care nu le putem pune doar în seama hazardului sau alinierii planetelor, ne duc cu gândul la educație.

Deşi nici ea nu este un panaceu, are încă nenumărate virtuți şi resurse nevalorificate de părinți şi educatori, de politicieni, de ziariști, de oameni de ştiință şi cultură, de societatea omenească însăşi care, afirmăm noi cu toată convingerea, este timpul să devină educativă, în sens constructiv, pozitiv.

Cum? Când? Sub ce formă? Sunt, desigur, întrebări la care avem obligația să reflectăm și să încercăm să găsim un răspuns, o soluție.

5.2. DELIMITĂRI TERMINOLOGICE

În multe lucrări de specialitate se remarcă ambiguitatea termenilor care desemnează realități educative foarte diferite: cultură globală, educație permanentă, educație recurentă, educația adulților, educația populară, educația voluntară, formația adulților, formația continuă, formația profesională accelerată, formația profesională a adulților, psihopedagogia adulților, sociopedagogia adulților, andragogia, autoinformația ș.a.

„Fiecare dintre aceste expresii – se subliniază într-un studiu apărut în Franța – desemnează fie un câmp specific al formației adulților, fie un ansamblu de metode, fie o mișcare, fie o instituție, fie un sistem educativ, fie concepții teoretice și generale" (1, p. 3).

În acest context, câteva *întrebări fundamentale* se impun: Ce a determinat apariția unei noi concepții despre educație? Cum a evoluat educația permanentă și care sunt caracteristicile acestei concepții? Care este situația în țara noastră în procesul de transpunere în practică a acestei noi viziuni despre educație?

5.2.1. Perioada postbelică a însemnat din toate punctele de vedere o accelerare nemaiîntâlnită în istorie a derulării în timp și în spațiu a fenomenelor social-economice, tehnico-științifice și culturale.

Profundele transformări social-economice petrecute în lume au adânci implicații pe planul adaptării oamenilor la aceste transformări. Acestora li s-au adăugat ceea ce numim revoluția tehnico-științifică contemporană, cu consecințe frapante pe planul înnoirii într-un ritm rapid a volumului de cunoștințe de care dispune omenirea, al circulației și utilizării informațiilor.

Câteva exemple sunt de natură să ne înfățișeze o imagine impresionantă. S-a ajuns, astfel, la concluzia că volumul cunoștințelor se dublează la fiecare 10 ani, circa 90% dintre cercetătorii științifici ai omenirii din toate timpurile sunt astăzi în viață.

Au străbătut procese de adânci mutații – calificate ca fiind autentice cotituri în știință – fizica, chimia, matematica, informatica, microelectronica, astronomia ș.a., paralel cu apariția a numeroase științe de graniță. Se așteaptă o adevărată revoluție în biologie. Au apărut noi domenii ale științei.

Toate acestea au pus în fața oamenilor politici, a psihologilor și pedagogilor întrebarea: „omul de astăzi poate stăpâni totalitatea cunoștințelor timpului său?" Și nu numai atât. Astăzi cunoștințele, în marea lor majoritate, reprezintă tehnologie. A crescut fantastic ritmul de materializare a cunoștințelor științifice în procese

tehnologice, ceea ce justifică aprecierea că știința a devenit o forță nemijlocită de producție. Aproape un secol a trebuit să treacă pentru ca ideea combinei agricole să devină combină agricolă, un secol și jumătate pentru ca ideea mașinii de scris să devină mașină de scris, 102 ani pentru fotografie, 8 ani pentru televizor, 5 ani pentru tranzistor, 4 ani pentru laser. S-a calculat că durata medie a perioadei care se scurge între începerea unei cercetări științifice și apariția unui nou produs – rezultat al aplicării cercetării respective – s-a scurtat de la 92 de luni, în 1957, la sub 20 de luni, în prezent. Concluzia firească a unei asemenea situații s-a conturat clar: pentru marea majoritate a indivizilor, schimbarea profesiunii se impune cel puțin o dată în cursul vieții lor, iar prognozele ne arată că, în viitorul apropiat, omul va trebui să-și schimbe profesia de cel puțin trei ori.

Ca atare, ritmul rapid al transformărilor din economie, societate, știință și tehnică, ritm care a trecut de la o progresie aritmetică la una geometrică pentru a ajunge la o funcție exponențială, a pus cu toată acuitatea problema adaptării indivizilor și colectivităților la acest ritm, ca și aceea a capacității lor de participare activă, creativă, la transformarea naturii, societății și a omului însuși.

În fața acestei situații dramatice, vechi concepții și structuri despre educație s-au prăbușit. Ambiția școlii de a transmite cunoștințe și deprinderi valabile pentru o viață de om a devenit iluzorie și anacronică. Această ambiție a fost rațională și oarecum rezonabilă pentru o îndelungată perioadă de timp, cât ritmul schimbărilor a fost relativ lent și fără efecte stresante asupra oamenilor și a fenomenelor de adaptare. Asistăm, deci, nu la criza educației în sine, nu la criza învățământului în ansamblu, nu la criza instrucției de principiu, ci la criza educației, învățământului și instrucției de tip tradițional, valabile pentru alte vremuri. Și ca-ntotdeauna, pe ruinele unor concepții devenite inadecvate și inoperante a apărut o concepție novatoare, spiritul optimismului pedagogic: *concepția educației permanente.*

5.2.2. Acest concept nu este nou. Pentru prima dată, în 1919, Comitetul pentru educația adulților din Anglia lansează ideea educației permanente, pentru ca în 1929 să apară chiar o lucrare cu acest titlu.

În general, trebuie precizat că ideea educației permanente – indiferent de termenii folosiți – a apărut în sistemul educației adulților și nu întâmplător. Chiar și în secolul al XIX-lea această idee era considerată ca o modalitate de a compensa lipsurile din instrucția realizată la vârsta copilăriei și adolescenței. Aceste lipsuri le resimțeau, cu deosebire, clasele defavorizate care, datorită inechității sociale, au fost puse întotdeauna în postura unei inferiorități de ordin educațional. Perioada postbelică a pus pe prim plan pregătirea profesională a unor mari categorii ale populației în condițiile revoluției tehnico-științifice contemporane. Și tocmai în aceste condiții, în perioada vârstei adulte, deci în sistemul educației adulților, au ieșit la iveală, cu pregnanță, toate neajunsurile instrucției școlare, de unde criticile, uneori vehemente, aduse școlii de diferite grade. Câteva dintre ele sunt relevante: învățământul de tip tradițional împiedică mobilitatea intelectuală a

elevilor; în condițiile predominanței enciclopedismului, se asigură o slabă stimulare a creativității, o legătură insuficientă între școală și celelalte activități umane și – ca atare – o palidă integrare socio-economică a educației.

În paralel, tocmai educația adulților a exprimat și generalizat, cel puțin sub aspectul formelor și al modelelor, modalități instructiv-educative de autentică modernitate: studiul care alternează cu munca, activitatea în grup, coparticiparea la elaborarea și desfășurarea programelor educative, autodidaxia etc.

Toate acestea au determinat ca, tocmai în sistemul educației adulților și al specialiștilor lui, să se contureze, cu o sporită limpezime, conceptul de educație permanentă.

Dacă în 1948, la Conferința internațională asupra educației adulților de la Elseneur (Danemarca) această idee a apărut în mod cu totul sporadic, la cea de a doua conferință de la Montréal, în 1960, conceptul era aproape definit, pentru ca în 1972, la cea de a treia Conferință de la Tokio, să se poată discuta chiar despre „educația adulților în sistemul educației permanente".

La cea de-a V-a Conferință Mondială de Educația Adulților (Hamburg, 14-18 iulie 1997) au fost subliniate idei specifice educației permanente, cum sunt: „Învățarea pentru toți, o cheie pentru secolul al XXI-lea"; „dreptul de a ști"; vârsta nu este un obstacol"; „a învăța cum să înveți" și altele asemenea (2, p. 2, 3 și 14). Comisia Europeană a elaborat, în octombrie 2000, un document intitulat „Memorandum privind învățarea permanentă" (3).

Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru educație în secolul al XXI-lea (dat publicității în 1996) consideră educația permanentă drept „motorul societății", punându-i la temelii patru „piloni": a învăța să trăim împreună, a învăța să cunoaștem; a învăța cum să acționăm; a învăța să fim (4, p. 15, 16, 18).

5.2.3. Nu există, până în prezent, o definiție consacrată asupra educației permanente și de aceea se operează mai curând cu *caracteristici conceptuale.* Într-o lucrare, apărută în urmă cu mai mulți ani, sub egida Institutului de Educație Permanentă de pe lângă UNESCO (*Bazele educației permenente)* se inserează 20 de asemenea caracteristici conceptuale, așa cum apar ele în diferite materiale de specialitate editate în mai multe țări din lume. Sintetizând aceste caracteristici, se poate aprecia că *educația permanentă se constituie ca un ansamblu de mijloace puse la dispoziția oamenilor de orice vârstă, sex, situație socială și profesională, pentru ca ei să nu înceteze să se formeze de-a lungul vieții, cu scopul de a-și asigura deplina dezvoltare a facultăților și participarea eficientă la progresul societății.* Față de această apreciere cvasigenerală s-au profilat mai multe puncte de vedere care, în fapt, nu se află în opoziție, ci se completează unul pe altul.

Réne Maheu opinează, de pildă, că educația permanentă este „... o dimensiune a vieții. E o anumită atitudine de inserție în real și nu pur și simplu o pregătire pentru existența activă și responsabilă" (5, p. 180-181).

Paul Lengrad vede educația permanentă ca pe o acțiune în stare „să favorizeze crearea structurilor și modelelor care să ajute ființa umană, în tot cursul

existenței sale, la progresul continuu, de pregătire și dezvoltare; să pregătească individul pentru ca acesta să devină cât mai mult propriul subiect și propriul instrument al dezvoltării sale prin intermediul multiplelor forme de autoinstruire" (6, p. 49-50).

Bertrand Schwartz definește educația permanentă ca o „integrare a actelor educaționale într-un veritabil continuum în timp și în spațiu, prin jocul unui ansamblu de mijloace (instituționale, materiale, umane) care fac posibilă această integrare" (7, p. 53). Ca atare, după opinia lui, educația nu se limitează la un singur subsistem educativ, de pildă școala, ci înglobează toate activitățile sociale care sunt purtătoare de educație. În perspectivă, „...ideea de permanență a educației va fi în așa măsură în obicei, încât nu se va mai vorbi decât de educație, noțiunea de permenență fiind inclusă în însăși ideea de educație" (7, 53-54).

Pentru Bogdan Suchodolski, extinderea educației permanente va determina ca aceasta să devină „...un mijloc de dezvoltare a nevoilor și interesului pentru valorile culturale, pentru că ea corespunde orientării preferințelor și înclinațiilor umane și pentru că ea face viața noastră mai colorată și mai valoroasă" (8, p. 312).

În consens cu B. Suchodolski, un alt reputat specialist în domeniu, Majin Rahnema consideră că educația permanentă „ își propune să se adreseze ansamblului ființei în devenire, în toate domeniile de-a lungul întregii vieți [...]; ea transcende nu numai barierele artificiale între educația școlară și nonșcolară și distincția clasică între învățământul public general și educația adulților, dar se bazează de asemenea, în mod esențial, pe unitatea dintre procesele educative și viață care formează personalitatea umană [...]; ea se referă în același timp la educația fundamentală, la formația personală, la dreptul la timpul liber sub aspectul său activ, cultural și artistic, și la accesul permanent la mijloacele educative în stare să dezvolte potențialul creator, intelectual și fizic al omului" (9, p. 173).

Consiliul Cooperării Culturale al Consiliului Europei concepe educația permanentă ca pe „un *principiu organizator* al întregii educații" și care implică „un sistem complet, coerent și integrat, oferind mijloace proprii pentru a răspunde aspirațiilor de ordin educativ și cultural ale fiecărui individ conforme cu facultățile sale. Ea este destinată să permită fiecăruia să-și dezvolte „activități de loisir" (10, p. 406).

În sfârșit, în opinia lui R. H. Dave (11, p. 47), „educația permanentă este un proces de perfecționare a dezvoltării personale, sociale și profesionale pe durata întregii vieți a indivizilor, în scopul îmbunătățirii calității vieții indivizilor, cât și a colectivității lor".

Și specialiștii români au încercat să surprindă în abordările lor teoretice, complexitatea fenomenului, elementele lui definitorii, implicațiile sale praxiologice.

Definind termenul de educație în *Dicționarul de pedagogie contemporană,* prof. Bârsănescu precizează că „pedagogia actuală lărgește atât sfera educației, cât și conținutul ei. Astfel, educația devine proces de dezvoltare a omului în general, educație permanentă" (12, p. 919).

Prof. Stanciu Stoian se referă în mai multe lucrări la diferitele accepții și consecințe ale concepției educației permanente. În lucrarea *Educație și tehnologie*, de pildă, arată că „educația permanentă pornește de la ipoteza – neadmisă în genere altădată – că omul este educabil toată viața lui și că, mai mult, el are nevoie de acest lucru" (13, p. 185), pentru ca în lucrarea *Educație și societate* să precizeze că „...unul dintre cele mai însemnate curente, care preocupă și teoretic, dar mai ales practic, propagandistic, epoca noastră, este acela al educației permanente" (14, p. 19). Prof. Stanciu Stoian subliniază, în acest context, că fenomenul determinat de explozia informațională solicită transformarea permanentă a omului, chiar și pentru cei care în copilărie sau tinerețe s-au bucurat de o solidă instrucție.

George Văideanu este de părere că acestă categorie de educație permanentă „...înseamnă, în epoca noastră, nu numai o cercetare interdisciplinară, dar, de asemenea, o acțiune socio-culturală, o investigație fundamental-aplicativă de mare anvergură, organizată la scară națională [...] și totodată internațională, precum și un vast program educativ care tinde să se instituționalizeze" (15, p. 14). Pentru ca Leon Topa să evidențieze că educația permanentă „trebuie înțeleasă ca un sistem de obiective, metode și tehnici educaționale clasice și moderne, validate și în plină revoluționare, capabile să dezvolte însăși educabilitatea, o nobilă și continuă deschidere educațională potrivit condițiilor de muncă și de viață ale generațiilor de oameni și ale fiecărui individ în parte" (16, p. 14).

Unii specialiști din țara noastră au abordat conceptul de educație permanentă mai cu seamă din unghiul de vedere al implicațiilor sale asupra educației adulților. Printre ei, acad. Remus Răduleț evidenția încă în urmă cu mai mulți ani că „de unde stabilitatea relativă a științei și tehnicii din trecutul nu prea îndepărtat permitea ca, de exemplu, în cadrul răspândirii culturii de masă cetățeanul să fie informat asupra lor prin conferințe publice, simpozioane și mese rotunde destinate în principal popularizării progreselor lor, neîntreruptul lor avânt actual și exigența ca mase tot mai largi să asimileze mereu și noile lor cuceriri – sau cel puțin să se informeze asupra lor – au impus nevoia educației permanente a contemporanilor noștri" (17, p. 18).

Într-o lucrare apărută în urmă cu mai mulți ani, *Pedagogia socială – știința educației permanente a maselor de adulți*, autorii consideră că educația realizată de școala copilăriei nu este suficientă pentru întreaga viață a unui om și că, în aceste condiții, „gândirea pedagogică modernă a formulat teza educației prelungite sau a educației permanente a adulților. Termenul de educație permanentă a devenit o categorie principală a pedagogiei sociale..." (18, p. 197).

Militând pentru o „regândire" a întregii activități de educație a adulților, Tiberiu Popescu este de părere că „în cuprinsul educației permanente, educația adulților este o componentă necesară, prin care ființa umană își menține și perfecționează calitatea sa de personalitate, de dominator și nu de dominat al schimbărilor" (19, p. 34).

Într-un studiu mai recent (20, p. 56-57) intitulat sugestiv „Starea educației la începutul viitorului mileniu", se încearcă o sintetizare a factorilor care deter-

mină implementarea unui nou „model" de educație, cel al „educației" pentru o societate deschisă. Aceştia, în concepția autorilor studiului, ar fi:

• „pierderea supremației şcolii de tip tradițional", prin extinderea ofertei de educație în afara acesteia;

• „anularea hegemoniei absolute a profesorilor asupra curriculum-ului", el fiind stabilit şi cu consultarea elevilor/studenților, în funcție de nevoile pe care ei le resimt;

• „fluidizarea granițelor între sistemele naționale de învățământ şi apariția unei piețe globale a educației";

• „dezvoltarea interferențelor dintre sectorul educației şi alte sectoare (economia, cultura) şi dispariția barierelor rigide care separau diferite forme şi tipuri de învățământ;

• expansiunea tehnologiilor informației şi comunicării şi utilizarea lor pe scară tot mai mare în activitatea de instruire şi educare;

• „deschiderea învățământului spre problemele comunității" şi consolidarea educației ca o premisă esențială a dezvoltării societății;

• „potențarea capacității de autodezvoltare, inovație şi reformă continuă a sistemului de învățământ.

În studiul menționat se face şi o comparație între caracteristicile educației tradiționale cu cea pentru o societate deschisă şi se schițează o posibilă reformă a educației până în anul 2015.

Toate aceste opinii – şi evantaiul lor ar putea fi considerabil amplificat – profilează câteva „idei-forță" care merită a fi reținute:

– instrucția şi educația nu se mai pot limita la anii şcolarității, ci trebuie să se întindă pe întreaga durată a vieții, asupra tuturor oamenilor şi în toate sferele vieții social-umane;

– educația trebuie să fie concepută ca o formație totală a omului, modelând multiplu şi profund personalitatea complexă a fiecărui individ;

– educația se constituie într-un sistem de mijloace, metode şi tehnici, menit să ajute omul şi colectivitatea la realizarea unui proces normal de adaptare socială, profesională şi culturală;

– stimularea creativității, a productivității gândirii şi acțiunii umane devine obiectivul numărul unu al intervențiilor psiho-pedagogice.

În raport cu aceste idei, practica instructiv-educativă a fost şi este supusă unor modificări de esență, concepția educației permanente aflându-se de fapt şi în prezent confruntată cu numeroase probleme operaționale, de unde şi posibilitatea ca în viitor să se aducă noi corecturi de ordin teoretic, pe temeiul unor noi generalizări.

5.3. IMPLICAȚII PRACTICE

Operaționalizarea conceptului de educație permanentă, înscrisă printre obiectivele de bază ale dezvoltării şi perfecționării învățământului românesc (21), deter-

mină mutații importante în trei zone fundamentale ale practicii educative: în obiectivele și conținuturile ei, în structurile, în metodologia și tehnicile sale specifice.

5.3.1. În ceea ce privește *obiectivele* și *conținuturile*, educația permanentă este chemată mai întâi să transforme întreaga personalitate, facilitând realizarea deplină, afirmarea, înflorirea ei multilaterală, dezvoltarea trăsăturilor pozitive, a însușirilor, aptitudinilor și talentelor fiecărui individ. Afirmându-se ca un factor de potențare a resurselor umane, educația încetează să se constituie ca un sector distinct al vieții, devenind tot mai mult un fenomen autotcuprinzător, prezent în toți „porii" socialului, în ansamblul relațiilor interumane, o dimensiune permanentă a vieții.

Pe acest temei, educația devine un instrument de îmbunătățire a condiției umane și, de aceea, înfăptuirea unui asemenea obiectiv pune în mișcare mecanisme și structuri sociale, opțiuni politice și intervenții pedagogice; structuri sociale, deoarece realizarea presupune modificarea fundamentală a raporturilor sociale, democratizarea acestora, ca o condiție importantă pentru afirmarea liberă a omului; opțiuni politice, întrucât educația trebuie să fie accesibilă tuturor, înfăptuindu-se un proces larg de democratizare a învățământului, de egalizare a șanselor față de instrucție și educație; intervenții pedagogice, deoarece omul încetează să mai fie obiectul pasiv al educației, pentru a deveni subiectul ei activ, ceea ce implică adaptarea unei metodologii didactice de o factură cu totul nouă, care să favorizeze participarea fiecărui individ la propria formare. Noile tehnologii ale comunității și informației favorizează, evident, acest lucru.

5.3.2. Realizarea în practică a principiului educației permanente aduce după sine *mutații structurale fundamentale*. În primul rând, aceste mutații au în vedere *integrarea într-un sistem unic a educației copiilor, tineretului și adulților*. Decenii întregi legăturile stabilite între educația școlară și cea postșcolară, între educația copiilor și cea a adulților au fost nesemnificative, putându-se vorbi mai curând de o viziune metafizică între cele două subsisteme ale angrenajului educațional.

Educația permanentă solicită, dimpotrivă, o interpretare dialectică, fiind conturat un sistem unic, ceea ce, desigur, nu sacrifică specificul fiecăruia dintre subsistemele instructiv-educative.

Dar o asemenea viziune integrativă determină și va determina în viitor într-o măsură notabilă modificări de substanță atât în organizarea școlară, cât și în aceea destinată învățământului pentru adulți.

Referitor la *școală*, chiar dacă mult timp se vor păstra numeroase elemente tradiționale (procesul este complex și nu poate fi forțat), este evident că deja au apărut transformări, unele aflate într-un stadiu avansat, altele în curs de constituire și de generalizare:

– procesul de învățare, inaugurat încă din fragedă vârstă, va înlătura enciclopedismul inutil, îmbinând într-o manieră rațională formația teoretică de bază,

ştiinţifică şi culturală, cu practica, legătura învăţământului cu viaţa, devenind principiul fundamental al politicii şcolare;

– va fi dezvoltată atitudinea creatoare faţă de cunoştinţe, va fi stimulată creativitatea, care va spori considerabil gradul de autonomie a elevilor, aspect ce va fi amplificat prin priceperea de a apela şi la alte canale informative şi formative din afara instituţiei şcolare (biblioteci, mediateci, internet etc.);

– instrucţia care dă cunoştinţe va ceda treptat în faţa educaţiei care formează, un element principal constituindu-l în acest sens dezvoltarea deprinderilor şi aptitudinilor de învăţare permanentă, formarea de capacităţi şi competenţe

– încă din fragedă vârstă vor fi formate aptitudini de sociabilitate, idealurile umaniste, comportamentele morale pozitive, concepţia despre lume şi viaţă. În acest sens, merită amintită introducerea în programele şcolare a unui capitol nou intitulat „Valori şi atitudini".

În lucrarea „Memorandum privind învăţarea permanentă", elaborată de Comisia Europeană în octombrie 2000, ca premisă pentru „o Europă a cetăţenilor prin învăţarea permanentă", sunt lansate „şase mesaje cheie": noi competenţe de bază pentru toţi; investiţii mai mari în resursele umane; încurajarea inovaţiei în predare şi învăţare; valorificarea învăţării, regândirea orientării şi consilierii; apropierea, în mai mare măsură, a învăţării de domiciliu.

Evident, operaţionalizarea acestor mesaje începe cu şcoala, unde se pun bazele pregătirii copiilor şi tinerilor pentru autoeducaţie – premisă esenţială a educaţiei permanente (22, p. 15-27).

Şi în ceea ce priveşte *educaţia adulţilor*, mutaţiile intervenite în contextul educaţiei permanente sunt de mare anvergură. În timp ce, până nu de mult, educaţia adulţilor era considerată ca o modalitate de completare a instrucţiei şcolare, având deci un rol complementar faţă de pregătirea obţinută în şcoală, noua concepţie consideră că funcţia ei principală este aceea de a crea mijloacele, formele şi metodele capabile să contribuie la adaptarea indivizilor şi colectivităţilor la realităţile sociale, economice, tehnologice, spirituale, în continuă şi rapidă schimbare. Implicit, se va continua acţiunea de înzestrare a adulţilor cu instrumentele intelectuale şi afective, ca şi cu pregătirea necesară, pentru a face faţă acestor schimbări, ceea ce presupune nu numai însuşirea ştiinţei şi tehnicii avansate, dar şi dezvoltarea aptitudinilor şi talentelor, a creativităţii, a personalităţii în ansamblu.

În general, subsistemul educaţiei adulţilor va căpăta consistenţă, organizare, fundamentare ştiinţifică, întrucât tocmai la vârsta adultă se concentrează *învăţarea* (calificarea, policalificarea, recalificarea, reciclarea), ceea ce presupune realizarea unor demersuri multiple de ordin psihologic şi pedagogic, mai cu seamă în modul în care este privit şi „tratat" adultul. Ca o consecinţă a unei viziuni tipic iluministfilantropice, mult timp adultul era conceput ca o persoană care trebuie „luminată", căreia trebuie să i se „dea" cunoştinţe, care trebuie „îndrumată", condusă cu grijă în „hăţişurile" ştiinţei şi culturii. Ca urmare, în procesul educaţional, figura „centrală" nu era de fapt adultul, ci educatorul. Astăzi, adultul ne apare într-o cu totul altă ipostază, ca o persoană responsabilă, capabilă să participe la decizii nu numai

în planul vieții economice, sociale sau politice, ci și în ceea ce privește problemele educative, în fond propriile sale probleme, care-l privesc de cele mai multe ori direct, de care depinde propria sa afirmare socială. Este o cerință imperioasă ca adulții – individual și în colectivitate – să participe la elaborarea programelor de educație, să hotărască asupra metodelor care se potrivesc cel mai bine caracteristicilor lor psiho-pedagogice concrete și distincte, să-și dea seama de „starea" lor educativă, ca și de necesitățile lor în funcție de profesie, de viața socială, de familie, de interesele lor culturale, ca și de lacunele din instrucția lor. Tocmai de aceea se pune atât accent pe autoinstrucție și, ca urmare, pe constituirea unor „servicii" specializate de sprijinire a fenomenului de autodidaxie.

În acest context, ideea arhitectului Florin Claudiu Jinga de a crea o rețea de *nuclee socio-culturale* la periferia marilor orașe devine foarte atractivă, deoarece ele oferă servicii cultural-educative foarte diverse și permit o aranjare culturală personalizată a beneficiarilor adulți ai serviciilor oferite (23, p.)

De asemenea, se cuvine menționată inițiativa Simonei Sava, directoarea Institutului Român de Educația Adulților (IREA) din Timișoara, de a organiza prima conferință națională consacrată acestui important domeniu al educației, unde s-au pus bazele unei strategii naționale coerente, concretizată în Declarația conferinței în luna iunie 2001 (24, p. 194-195).

5.3.3. Pe planul *metodelor* și al *tehnicilor* activității instructiv-educative, concepția educației permanente a adus, de asemenea, contribuții esențiale.

În acest sistem de referințe, se constată, mai întâi, o vizibilă diversificare și extindere a metodelor și tehnicilor care – după cum am arătat – s-au născut pe terenul educației adulților (discuții în grup, studiul de caz, jocul de rol, învățarea prin cercetare, brainstormingul ș.a.).

Această extindere, în învățământul școlar, a metodelor și tehnicilor mai sus amintite permite o deplasare notabilă a procesului educațional de la informare la formare, de la memorizare la raționament și de la învățarea mecanică la cea creativă, participativă și anticipativă.

În al doilea rând, se observă o reală penetrație a mijloacelor moderne – de tipul sistemelor audiovizuale multimedia în metodologia didactică, concomitent cu preocuparea pentru integrarea lor efectivă în sistemul de metode și tehnici educative. Se vorbește din ce în ce mai mult de *tehnologie educațională*, concepută ca „un model sistematic de proiectare, realizare și evaluare a întregului proces de învățare și predare..." (25, p. 18).

Întrucât și în educație problema eficienței se pune la fel de acut ca și în celelalte domenii ale activității economico-sociale, paralel cu perfecționarea metodelor tradiționale are loc un proces de introducere a unor metode, procedee și tehnici noi, care să răspundă mai bine cerințelor educației permanente, ale învățământului formativ.

Toate aceste mutații, apărute în metodologia acțiunii instructiv-educative, determină schimbări de prim ordin în ceea ce privește rolul și funcțiile educatorului.

În principal, are loc o modificare a poziției educatorului în raport cu subiectul educației, în sensul apariției unor noi funcții – acelea de consilier și îndrumător, de animator, descoperitor și stimulator al efortului propriu al copiilor, tineretului și adulților, al activității de autoinstruire și autoeducație.

5.4. NECESITATEA OPȚIUNII POLITICE

Dincolo de opțiunile pentru o alternativă sau alta de dezvoltare economică, în domeniul social sau militar, orice program de guvernare trebuie să-și expună clar opțiunea și în ceea ce privește educația națională.

În legea franceză de orientare în domeniul educației, de exemplu (Legea nr. 89-486 din 10 iulie 1989), se menționează că: dacă școala singură nu poate aboli inegalitățile care marchează viața copiilor și a tinerilor, în schimb, ea trebuie să contribuie la egalizarea șanselor. Ea permite tuturor să atingă un nivel de calificare recunoscut, datorită căruia își vor putea exprima capacitățile și vor putea intra în viața activă.

Școala are, de asemenea, misiunea de a participa la procesul de adaptare permanentă a femeilor și a bărbaților la evoluția socială, tehnologică și profesională din societate.

Sistemul educativ contribuie la dezvoltarea culturii, la difuzarea cunoștințelor și la progresul tehnologiei economice" (26, p. 21).

Se precizează, astfel, poziția și rolul școlii în sistemul educației permanente, relevând opțiunea guvernului francez pentru una dintre tendințele înregistrate în lume, aceea că educația nu mai este monopolul școlii, iar școala însăși descinde în viață, participând la soluționarea problemelor diferitelor colectivități umane.

Și în nota de fundamentare la Proiectul Legii Învățământului, Guvernul României afirma „statuarea principiului educației permanente, a modalităților de realizare a lui", dar o analiză atentă a legii nu relevă „cum" se va materializa acest principiu în viața școlii românești de diferite grade și care este misiunea școlii în perspectiva educației permanente.

Socotim, de aceea, că opțiunea politică a Guvernului României prin promovarea principiului educației permanente este lăudabilă, dar insuficient precizată într-un cadru legislativ actual spre a deveni operațională.

Apelul la specialiști (instituții sau persoane) pentru o definire clară a conceptului și a modalităților practice de aplicare a lui ni se pare fundamental și în momentul de față. O lege a educației permanente este absolut necesară.

Subliniind continuitatea, caracterul global și integrator al educației permanente, prof. univ. dr. George Văideanu consideră școala ca pe o etapă fundamentală a educației permanente, în care se pun bazele și se asigură deschiderile necesare pregătirii ulterioare. „Toate studiile și experiențele întreprinse la nivel mon-

dial demonstrează că ceea ce nu se înfăptuieşte cu temeinicie în perioada formării inițiale, nu se va putea realiza decât foarte greu şi cu mari cheltuieli mai târziu" (27, p. 217).

Este firesc, deci, ca într-o lege a învățământului să se stipuleze în mod expres că întregul sistem de învățământ românesc se călăuzeşte şi după principiul educației permanente (pentru că la baza lui stau şi alte principii), relevându-se, totodată, cum se reflectă acest principiu în formularea obiectivelor, selecționarea conținuturilor, a metodelor şi tehnicilor de învățare, în reconsiderarea evaluării însăşi, care se cere făcută şi ea, în viitor, din perspectiva educației permanente.

Opțiunea pentru educația permanentă să fie exprimată clar şi în programul de reformă a învățământului românesc. Pentru că la baza acestei reforme stă şi nevoia unei mai mari deschideri a şcolii spre lume, spre marile ei probleme globale. Or, cum pe bună dreptate remarcă Cezar Bîrzea într-o mai veche, dar actuală lucrare a sa, „...educația care se practică astăzi prezintă mai multe similitudini cu aceea care se practica cu un secol în urmă, decât cu cea care, probabil, va fi necesară în următorii 50-100 de ani. Bineînțeles, educatorii nu sunt singurii responsabili de faptul că învățământul traversează de mai multă vreme o stare generală de impas din care nu se va putea ieşi probabil decât printr-o schimbare revoluționară prin care să se modifice nu o articulație sau alta a sistemului de învățământ, ci însuşi cadrul său general de funcționare" (28, p. 16-17).

Tocmai acest cadru credem că trebuie astfel proiectat, încât formarea inițială, realizată pe o anumită treaptă de şcolarizare, să asigure atât o finalitate cerută de piața muncii şi de integrarea socială, cât şi o deschidere pentru continuarea pregătirii indivizilor pe parcursul vieții lor, în raport de aptitudini, interese şi posibilități.

Numai exprimată explicit şi clar, opțiunea în favoarea educației permanente va putea fi înțeleasă de educatori (priviți în sens larg, deci nu doar cei din învățământ), asigurându-se motivația lor pentru o participare efectivă la reformă. Numai astfel alți factori de decizie (politici, economico-financiari, culturali, ştiințifici şi administrativi) îşi vor reconsidera (pozitiv, sperăm) atitudinea față de educație şi față de educatorii din învățământ şi din cultură.

5.5. OBIECTIVE ŞI PROBLEME PRIORITARE

La cea de a treia conferință internațională asupra educației adulților care s-a ținut la Tokio în 1972, s-a subliniat „caracterul funcțional al educației adulților în legătură cu viața indivizilor şi nevoile societății" (29, p. 11).

Reamintind faptul că acest concept, adoptat la Teheran, în 1965, a dus rapid la lansarea proiectelor de educație funcțională, finanțate de UNESCO şi PNUD, în raportul final se arăta că „ceea ce caracterizează majoritatea acestor programe nu este o interpretare strict economică" şi că „funcționalitatea trebuie concepută ca

implicând integrarea alfabetizării şi a educaţiei adulţilor în ansamblul societăţii, pentru ca să răspundă nevoilor culturale şi sociale şi să permită, de asemenea, elevului să participe la viaţa societăţii pe care s-o modifice din interior" (29, p. 217).

Problema a fost reluată în 1990, la Geneva, în cadrul unei alte conferinţe internaţionale a educaţiei, unde s-a propus chiar o strategie pentru anii '90, în acest domeniu (*La lutte contre l' analphabetisme: politique, strategie et action operationnelle pour les annes 90*).

Cititorul român s-ar putea să fie şocat de sugerarea unui astfel de obiectiv al educaţiei permanente în România unde, se ştie, în 1989 învăţământul general obligatoriu avea durata de zece ani, iar cca 95% dintr-o generaţie absolvea liceul, prin formarea lui de zi sau serală.

Cum stau lucrurile în prezent? Prea puţini absolvenţi ai gimnaziului se află în liceu, în timp ce abandonul şcolar în clasele V-VIII înregistrează cifre îngrijorătoare.

Este firesc ca, în aceste condiţii, *alfabetizarea funcţională* să devină un obiectiv prioritar în România, dacă vrem să nu repetăm istoria şi să ne „lăudăm" (aşa cum facem cu şomerii) că avem şi milioane de analfabeţi.

Pe baza concluziilor desprinse din *Retrospectiva Internaţională asupra Educaţiei Adulţilor* (Montreal 1960 – Tokio 1972) şi din discuţiile purtate în cadrul conferinţei, *Raportul Final* sugerează participanţilor un alt obiectiv care merită să le reţină atenţia şi celor care elaborează politica educaţiei în România: *educaţia trebuie să îmbine teoria cu practica, studiul cu munca.*

Cum stau lucrurile la noi din acest punct de vedere? O analiză, chiar sumară, ne arată că am trecut dintr-o extremă în alta, adică de la 92,4% din elevii de liceu aflaţi (arbitrar şi abuziv) la profile industriale, agroindustriale şi silvice, la o puzderie de licee teoretice de ai căror absolvenţi tânăra noastră piaţă a muncii nu prea are nevoie. De la o practică în producţie ce ocupa cam o treime din planul de învăţământ (stabilită şi ea fără o bază ştiinţifică) la ignorarea aproape totală a muncii practice, cu consecinţe (individuale şi sociale) uşor de întrevăzut.

Iată-ne deci în situaţia de a le include între obiectivele educaţiei permanente şi pe acestea, dacă vrem să fim realişti. Este de presupus că opţiunile politice, extrem de diverse la noi în ţară, nu ţin seama de concluziile unor forumuri internaţioale competente. Mai ales că, în documentul la care ne-am referit, se subliniază clar că: „Legătura dintre dezvoltarea economică şi educaţie a devenit deosebit de strânsă după anul 1960. Pentru a reacţiona contra extinderii şomajului şi contra deplasării mâinii de lucru ca rezultat al evoluţiei tehnice, s-a recurs în special la sistemele de reciclare profesională; formarea la locul de muncă s-a dezvoltat, iar cooperativele, ca şi centrele rurale de formare a cadrelor şi-au extins mult activitatea lor de educaţie."

Dar dincolo de aceste probleme vitale vizând reconversia forţei de muncă în raport cu noile realităţi economice, printre obiectivele prioritare ale educaţiei permanente trebuie să figureze *pregătirea oamenilor pentru exercitarea drepturilor constituţionale, pentru participarea la viaţa civică şi extraprofesională, pentru protecţia mediului şi pentru viaţa de familie, pentru cooperare şi înţelegere.*

Dintre problemele apreciate ca importante, cea de a IV-a Conferință a miniștrilor educației din țările Europei (*Perspectives et tâches du developpement de l' éducation en Europe á l' aube d' un nouveau millenaire*, 1989) menționează:

– considerarea dezvoltării educației ca o variabilă independentă de dezvoltare economică, în sensul că inițiativele educative (deci și sursele de finanțare) se diversifică;

– dezvoltarea educației dincolo de zidurile școlii, adică la locul de muncă, în cadrul unor structuri comunitare și chiar la domiciliu;

– creșterea rolului educației în rezolvarea unor probleme sociale de larg interes, cum sunt: educația preventivă în materie de securitate, mediul înconjurător, droguri, sănătate etc.

Raportul conferinței se încheie cu ceea ce ni se pare a fi un îndemn: „Învățământul trebuie să satisfacă cerințele, pe termen scurt, de forță de muncă și să contribuie la reciclarea și la reconversia cadrelor, adaptându-se la perspectivele nesigure, dar apropiate, ale evoluției științifice și tehnologice. Utilizarea forței de muncă cu exigențele, incertitudinile, dificultățile sale este un element determinant al politicilor educative actuale.

Secolul al XXI-lea nu mai aparține prospectivei. Este indicat, deci, să se studieze transformările necesare pentru a permite educației să se înscrie în perspectivele vastelor transformări sociale, tehnologice, economice în curs, care vor modifica profund viața indivizilor și a colectivităților în activitatea lor, în timpul liber, în mediul socio-cultural."

Ambele (avertismentul și îndemnul) sunt de reținut ca probleme de reflecție pentru cei care vor decide în domeniul reformei și al legii învățământului și de ce nu, al unei legi a educației permanente.

Cu atât mai mult cu cât conferințe internaționale, cum a fost și Forumul mondial al educației de la Dakar, din aprilie 2000, consideră indispensabil, în perspectiva permanentizării educației, obiective cum sunt: amplificarea educării copiilor din primii ani de viață; obligativitatea școlarizării tuturor copiilor lumii până în anul 2015; mijlocirea calificărilor de bază pentru toți tinerii și adulții; reducerea cu 50% a numărului de analfabeți adulți, tot până în 2015, și asigurarea egalității sexelor pe toate treptele educației de bază; creșterea calității educației (30, p. 4).

5.6. STRATEGII ȘI MODURI DE ACȚIUNE

În declarația mondială privind „educația pentru toți" adoptată de conferința cu același nume, la Jomtien, Thailanda, în martie 1990 (*Déclaration mondiale sur l' éducation pour tous et cadre d' action pour répondre aux besoins éducatifs de base*, 1990) se propune o abordare complexă a problemei educației permanente, sintetizată în cinci orientări: universalizarea accesului la educație și promovarea echității; punerea accentului pe însușirea de cunoștințe; lărgirea mijloacelor și ariei educației de bază; îmbunătățirea condițiilor de învățare; întărirea parteneriatelor.

Ni se pare semnificativ – din punctul de vedere al temei de față – faptul că, pentru a conduce la o adevărată dezvoltare a individului și societății, educația de bază (pe care Legea Învățământului din România o abordează prin prisma vârstei și a duratei, nu și a conținutului) „trebuie să fie axată pe însușirea de cunoștințe și pe rezultatele învățării și nu pe simplul fapt de a te înscrie la un curs, de a-l urma până la capăt și de a obține o diplomă care să certifice acest lucru. Metodele active, bazate pe participare, sunt în mod deosebit capabile să asigure învățarea și să permită utilizarea plenară a potențialităților celor implicați în procesul de învățare. Este necesar să se exploateze potențialul tuturor mijloacelor de informare pentru a răspunde nevoilor educative ale tuturor în domeniul social. Aceste elemente diverse (radioul, televizorul etc.) ar trebui să alcătuiască un sistem integrat, adică să fie complementare, să se întărească reciproc și să răspundă unor norme comparabile, ar trebui să contribuie la instaurarea unei educații permanente".

După acestă succintă (dar relevantă) incursiune în abordări ale UNESCO (mai vechi sau mai noi), socotim că, în România, o strategie în domeniu ar trebui să aibă în vedere următoarele:

1. *Un studiu-diagnoză* care să le ofere factorilor decizionali o radiografie cât mai clară a sistemului educației permanente din țara noastră, pe ansamblu și pe domenii (școală, familie, instituții cultural-artistice, mass-media, organizații profesionale etc.) și care să pună în evidență (pe baza unei evaluări științifice și a unui set de criterii și indicatori bine aleși) principalele lui posibilități și limite, avantaje și dezavantaje.

2. *Un studiu comparat* între sistemul de educație românesc și principalele sisteme similare din Europa și din lume, la care să se adauge orientările și tendințele semnalate de organismele specializate ale UNESCO.

3. *Un studiu de prognoză* elaborat pe baza realităților societății românești și a evoluției ei probabile, în perspectiva următoarelor decenii, când (sperăm) vom fi membri ai Uniunii Europene. La elaborarea acestui studiu să fie antrenați specialiști din diferite domenii ale cercetării științifice (economice, politice, sociologice, psihopedagogice, medicale, informatice etc.), precum și agenți economici reprezentativi, îndeosebi din sfera producției și a serviciilor.

4. *Concluziile dezbaterilor organizate la nivel național*, pe teme cum sunt: educația permanentă și curriculum-ul; relația cultură generală – cultură profesională (de specialitate); poziția și rolul școlii în sistemul educației permanente; impactul mass-mediei asupra cerințelor de educație și cultură ale populației din diferite medii socio-profesionale; relația școală-familie, școală-comunitate locală, școală-televiziune, școală-așezăminte culturale; educația de bază – concept, domenii de conținut, forme și metode de realizare; instruirea și învățarea asistate de calculator și altele asemenea.

5. *Reproiectarea sistemului de învățământ*, a finalităților de ansamblu și ale diferitelor tipuri de școli și cicluri de învățământ, reproiectarea conținuturilor, a formelor și metodelor de instruire și educare, de evaluare, precum și a procesului

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI
PEDAGOGIE — PSIHOLOGIE

de formare şi perfecţionare a personalului didactic, pe baza demersurilor menţionate mai sus.

6. *Reproiectarea sistemului instituţional al educaţiei permanente*, în special în ceea ce priveşte relaţiile dintre subsistemele acestuia, pentru a nu se produce repetări inutile sau blocaje şi a se asigura integrarea lor în acţiunea comună de realizare a obiectivelor educaţiei permanente.

7. *Imaginarea unui sistem complex de motivare a cadrelor* didactice şi animatorilor culturali pentru a participa la reforma educaţiei naţionale.

8. *Realizarea unor evaluări de ansamblu şi pe domenii*, pe durata implementării reformei şi introducerea corecţiilor de rigoare.

5.7. AUTOEDUCAŢIA. METODE ŞI TEHNICI DE AUTOINSTRUIRE

Potrivit opiniei Stelianei Toma, autoeducaţia este o „activitate conştientă, constantă, sistematică, direcţionată spre perfecţionarea propriei personalităţi, scop ales pe baza unei decizii personale de autoorganizare şi depunere a unui efort propriu" (31, p. 20-21).

Ea este o consecinţă a noii viziuni asupra educaţiei – educaţia permanentă – şi se formează treptat, de-a lungul şcolarităţii, prin iniţierea copiilor şi tineri-lor asupra metodelor şi tehnicilor de muncă intelectuală care să le permită şi dobândirea unor noi cunoştinţe, noi competenţe şi noi comportamente, fără a mai recurge la sprijinul şcolii.

Pavel Mureşan numeşte tehnicile de muncă intelectuală „unelte ale viitorului", menţionând că ele cuprind: „tehnici de lectură, identificare şi catalogare a informaţiilor, strategii de analiză, ordonare, clasificare, combinare, interpretare şi dezvoltare a informaţiilor, analize comparative şi multicriteriale ale punctelor de vedere, perspectivelor, modurilor de abordare, tipuri de organizări, de informaţii: metode de cercetare, analize de limbaje alternative, utilizarea sistemelor interactive şi a calculatoarelor etc." (32, p. 12-13).

Acelaşi autor încadrează în categoria metodelor şi tehnicilor de muncă intelectuală:

- metodele şi tehnicile de informare, documentare, prelucrare şi stocare a informaţiilor sau cunoştinţelor;
- metodele şi tehnicile de învăţare;
- metodele şi tehnicile de cercetare (explorare, investigare), experimentare şi dezvoltare a cunoaşterii;
- metodele, tehnicile şi procedeele de activitate (32, p. 13-14).

În România s-au publicat mai multe lucrări (originale sau traduceri) consacrate acestei probleme, fiecare abordând un aspect sau altul al învăţării, ca şi al

metodelor şi tehnicilor de învăţare eficientă (a se vedea bibliografia de la 30 la 39). Ele pot fi consultate şi utilizate fie ca atare, fie prin adaptare la stilul de învăţare al celui interesat.

Cum însă la baza autoeducaţiei (şi cu deosebire a autoinstruirii) stă studiul individual, vom încheia acest paragraf cu „24 de îndemnuri concrete" aşa cum sunt ele prezentate în lucrarea *Învăţarea eficientă*, realizată de Ioan Jinga şi Ion Negreţ (40, p. 197).

24 de îndemnuri concrete, derivate din îndemnuri generale în felul următor:

ÎNVAŢĂ SĂ ÎNVEŢI!

1. PLANIFICĂ-ŢI STUDIUL ÎN MOD RIGUROS!

1.1. Nu începe să studiezi fără să evaluezi timpul disponibil!

1.2. Nu începe să studiezi fără să inventariezi materia şi dificultăţile acesteia!

1.3. Fă-ţi un CALENDAR DE STUDIU raportând materia de învăţat la timpul disponibil în funcţie de dificultăţile acesteia!

1.4. Asigură-ţi un „timp rezervă"!

2. ORGANIZEAZĂ-ŢI ŞTIINŢIFIC STUDIUL!

2.1. Fă-ţi un PLAN DE STUDIU! Adică:

2.1.1. Înainte de a începe să studiezi stabileşte-ţi obiective clare!

2.1.2. Analizează resursele necesare pentru a realiza obiectivele stabilite!

2.1.3. Creează-ţi condiţii potrivite de studiu!

2.1.4. Alege mijloace de studiu adecvate!

2.1.5. Organizează-ţi munca în aşa fel încât să poţi verifica dacă ai realizat ceea ce ţi-ai propus!

3. STUDIAZĂ EFECTIV!

3.1. Respectă cu tenacitate calendarul şi planul de studiu!

3.1.1. Fii perseverent!

3.1.2. Nu-ţi pierde încrederea în tine însuţi niciodată!

3.2. Învaţă să aplici tehnicile ştiinţifice de muncă intelectuală!

3.2.1. Respectă legile, regulile şi condiţiile de bază ale învăţării eficiente!

3.2.2. Învaţă câteva principii de ergonomia muncii intelectuale!

3.2.3. Cunoaşte-ţi aptitudinile de a citi!

3.2.4. Învaţă să citeşti ştiinţific!

3.2.5. Învaţă să citeşti eficient!

3.2.6. Deprinde o tehnică de lectură rapidă!

3.2.7. Învaţă să faci adnotări!

3.2.8. Învaţă să iei notiţe!

3.2.9. Învaţă să întocmeşti fişe de lectură!

3.2.10. Învaţă să întocmeşti rezumate!

3.2.11. Învaţă să consulţi bibliografia recomandată!

4. VALORIFICĂ EFICIENT REZULTATELE STUDIULUI!
4.1. Învață să realizezi compuneri și lucrări scrise!
4.2. Învață să pregătești corect și să susții corespunzător examene!

APLICAȚII

- Elaborați un eseu cu tema „Educația și autoeducație în contextul educației permanente".
- Întocmiți o listă de teme, referitoare la marile probleme ale lumii contemporane, pe care le puteți aborda în cadrul obiectului de învățământ pe care îl predați și menționați cum veți proceda pentru a-i ajuta pe elevi să le înțeleagă și să adopte o poziție corectă față de ele.
- Schițați un proiect de programă (complementară celor școlare) care să stea la baza inițierii elevilor dumneavoastră asupra metodelor de studiu individual eficient. Grupați activitățile preconizate în jurul unor teme mari cum ar fi: activitatea în biblioteca școlii, ergonomia muncii intelectuale, utilizarea internetului în lărgirea orizontului de cultură și cunoaștere și altele asemenea.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bernard, Pierre, Liétard, Bernand, *La formation continue*, Presses Universitaires de France, Paris, 1976.
2. Logos 7-8. ANUP, iulie-decembrie 19997.
3. Memorandum privind învățarea permanentă, Comisia Europeană, octombrie 2000, Centrul Național „Leonardo da Vinci", România, aprilie, 2001.
4. Delors, Jacques (coord.). *Comoara lăuntrică*, Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul al XXI-lea, Editura Polirom, Iași, 2000.
5. Maheu, René, *Crise de l' education, crise de civilissation*, Raportul UNESCO pe anul 1968, în „Cronique de UNESCO", mai, 1969, nr. 5 (vol.XII).
6. Legrand, Paul, *Introducere în educația permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
7. Schwartz, Bertrand, *Educația mâine*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
8. Suchodolscki, Bogdan, *L' éducation paralléle*, în „Perspectives", Paris, UNESCO, 1972, nr. 2.
9. Rahnema Majid, *L' institutionalisation de la réforme de l'education*, în „L'education en devenir", UNESCO, 1975.

10. Capelle, Jean, *Evaluation de l'education permanente*, în „Education permanente", Conseil de l'Europe, Strassbourg, 1970.
11. Dave, R. H. (Subredacția), *Fundamentele educației permanente*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991.
12. Bârsănescu, Ștefan, *Dicționar de pedagogie contemporană*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1969.
13. Stoian, Stanciu, *Educație și tehnologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
14. Stoian, Stanciu, *Educație și societate*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
15. Văideanu, George, *L'education permanente – imperatif de la Société moderne*, în „L'education permanente en Roumanie", București, 1975.
16. Țopa, Leon, *Sociologia educației permanente*, Editura Științifică, București, 1973.
17. Rădulеț, Remus, *Cultura de masă și progresul social*, în „Educația adulților – cercetare științifică și acțiune culturală", C.S.C.A., București, 1968.
18. Dumitrescu, Gh. T., Manolache, Anghel, Roșianu, Mihai, *Pedagogia socială; Știința educației permanente a maselor de adulți*, Editura Politică, București, 1972.
19. Popescu, Tiberiu, *Educația adulților*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.
20. Centrul „Educația 2007". Educația și învățământul – orizont 2015, Ed. CORINT, București, 2000.
21. Legea nr. 84 din iulie 1995, *Legea învățământului*, modificată și completată.
22. xxx Memorandum privind învățarea permanentă, document elaborat de Comisia Europeană în octombrie 2000, tipărit și difuzat în Romînia sub îngrijirea Centrului Național „Leonardo da Vinci", în aprilie 2001.
23. Jinga Florin Claudiu. Nuclee socioculturale, Editura Fundației „România de mâine", 2003.
24. Institutul Român de Educația Adulților în România – Politici educaționale, culturale și sociale, Editura Semnalul Banatului, Timișoara, 2001.
25. Blok, Clifford H., *Ce este tehnologia educațională?*, în „Caiete de pedagogie modernă", nr. 6, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
26. „Buletin de informare curentă", nr. 38-40, Oficiul de Informare Documentară pentru Învățământ, București, 1990.
27. Văideanu, George, *Educația permanentă: conceptul și incidențele educației permanente asupra învățământului*, în *Pedagogie, ghid pentru profesori*, Universitatea „Al. I.Cuza", Iași, 1986.
28. Bîrzea, Cezar, *Reforme de învățământ contemporane. Tendințe și semnificații*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
29. A III-a Conferință internațională asupra educației adulților (Raport final), UNESCO, Tokio, 25 iunie-7 august 1972.
30. Hinzen, Heribert. Educația pentru toți, în: PAIDEA nr. 4/2003.

31. Toma, Steliana, *Autoeducația. Sens și devenire*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1983.
32. Mureșan, Pavel, *Învățarea eficientă și rapidă*, Editura Ceres, București, 1990.
33. Botkin, W. James, Elmandjra, Mahdi, Malița, Mircea, *Orizontul fără limite al învățării*, Editura Politică, Bucureşti, 1981.
34. Lăzărescu, I., *Metodologia muncii intelectuale în învățământ*, în *Elevii trebuie învățați cum să învețe*, Editura Didactică și Pedagogică, Bucureşti, 1973.
35. Matei, H. C., *Învățarea eficientă în școală*, Editura Didactică și Pedagogică, Bucureşti, 1995.
36. Neacșu, I., *Metode și tehnici de învățare eficientă*, Editura Militară, Bucureşti, 1990.
37. Rowntree, D., *Învață cum să înveți*, Editura Didactică și Pedagogică, Bucureşti, 1980.
38. Rudnianscki, I., *Cum să înveți*, Editura Didactică și Pedagogică, Bucureşti, 1996.
39. Popa, L. (coord.), *Metode și tehnici de muncă intelectuală*, Editura Didactică și Pedagogică, Bucureşti, 1979.
40. Jinga, Ioan, Negreț, Ion, *Învățarea eficientă. O abordare teoretică și două ghiduri practice pentru educatori și elevii lor*, Editura pentru Tineret și Sport, Bucureşti, 1994.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

SECȚIUNEA A III-A

TEORIA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT (DIDACTICA)

Capitolul 1

PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT, OBIECT DE STUDIU AL DIDACTICII

1.1. Definiție și elemente componente
1.2. Procesul de învățământ, ca proces de predare, învățare și evaluare
1.3. Comunicarea didactică în cadrul procesului de învățământ
Probleme de reflecție și sarcini pentru munca independentă
Aplicații
Referințe bibliografice

OBIECTIVE:

După ce veți studia capitolul de față, veți fi în măsură:
– să definiți procesul de învățământ;
– să enumerați elementele componente ale acestuia și să descrieți, pe scurt, relațiile dintre ele;
– să sesizați particularitățile cunoașterii și ale comunicării didactice;
– să organizați activități eficace de predare, învățare și evaluare.

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1.1. DEFINIȚIE ȘI ELEMENTE COMPONENTE

Realizarea finalităților unui sistem educativ se asigură (în cazul educației instituționalizate) la nivelul școlilor de diferite grade, tipuri și profiluri, prin activități complexe și dinamice, cunoscute sub denumirea de proces de învățământ.

Procesul de învățământ ne apare, astfel, ca un ansamblu de activități organizate și dirijate care se desfășoară etapizat, în cadrul unor instituții specializate, sub îndrumarea unor persoane pregătite în acest scop, în vederea îndeplinirii anumitor obiective instructiv-educative.

În cadrul procesului de învățământ se desfășoară următoarele tipuri de activități:

a) de predare, învățare și evaluare;
b) manageriale;
c) economico-financiare;
d) administrativ-gospodărești;
e) în afara clasei și a școlii.

Fiecare dintre acestea are un anumit specific, în funcție de natura activității, de tipul de școală și de treapta de școlarizare. Unele sunt reglementate prin acte normative, în timp ce altele se supun doar normelor pedagogice.

Activitatea cu frecvența cea mai mare în ceea ce privește repetitivitatea este cea de predare, învățare și evaluare, care constituie însăși esența procesului de învățământ, ei fiindu-i subordonate toate celelalte tipuri de activități.

Activitatea managerială cuprinde, în principal, acțiuni și operații de *planificare și programare, de organizare și coordonare, control și îndrumare*, atât la nivelul instituției de învățământ, cât și la nivelul formațiunilor de studiu*.

Această activitate se desfășoară de către directori și directori adjuncți, șefi de catedre și de comisii metodice, personal didactic, având drept scop asigurarea caracterului sistematic și organizat al activității instructiv-educative, precum și menținerea unui regim normal de desfășurare a procesului de învățământ în ansamblul lui. Aspectele particulare ale acestui tip de activitate, pentru nivelul instituției de învățământ, sunt dezvoltate în ultima secțiune a manualului.

Activitatea economico-financiară se referă, îndeosebi, la gestionarea fondurilor bănești alocate prin buget. În instituțiile de învățământ, cea mai mare parte a bugetului se cheltuiește pentru salarii și întreținere. În ultima vreme se înregistrează însă o tendință cvasigenerală pentru modernizarea dotării școlilor cu mijloace moderne de învățământ și mai ales cu calculatoare electronice. Această tendință conduce la preocuparea managerilor școlari pentru identificarea de noi

---

* Activitatea managerială se referă și la alte funcții ale conducerii (decizie, prevedere, asigurarea climatului etc.), însă cele de planificare-programare, de organizare-coordonare și de control, și îndrumare ocupă cea mai mare parte a timpului managerilor.

surse de finanțare, a unor noi instituții și persoane dispuse să sponsorizeze modernizarea logisticii didactice, sub toate aspectele.

Activitatea administrativ-gospodărească are drept principal scop menținerea funcționalității spațiilor de învățământ și a unui mediu ambiental cât mai stimulator pentru învățare, cu respectarea normelor igenico-sanitare în vigoare.

Activitățile organizate în afara clasei și a școlii sunt cele cunoscute: consultații și meditații, activitatea cultural-artistică și sportivă, precum și cea desfășurată în cadrul cercurilor pe obiecte de studii, excursiilor și vizitelor, diverse activități cu părinții, de orientare școlară și profesională etc. Activitățile din cadrul procesului de învățământ se desfășoară în conformitate cu anumite obiective, pentru realizarea cărora se recurge la anumite conținuturi, forme de organizare, strategii de instruire și educare, precum și la o anumită logistică didactică.

Cu alte cuvinte, procesul de învățământ poate fi definit și ca un *ansamblu de elemente (obiective, conținuturi, resurse umane – personal didactic și de conducere, didactic auxiliar și administrativ, elevi – resurse materiale – spații de învățământ, materiale didactice, terenuri și baze sportive, poligoane de instruire etc.–, strategii de instruire, forme de organizare, tehnici de evaluare, relații interpersonale și de grup, rezultate), care interacționează în cadrul unei activități complexe, desfășurate în mod organizat și sistematic, pentru realizarea unor finalități dinainte stabilite.*

La baza procesului de învățământ stă activitatea instructiv-educativă, deci o *activitate de cunoaștere* și asimilare a unui sistem de valori, stabilit prin documente oficiale cu caracter obligatoriu (planurile de învățământ și programele școlare). Cunoașterea realizată în acest context este o cunoaștere mijlocită didactic, la capătul căreia se redescoperă adevăruri cunoscute de știință și de profesori. Cunoașterea didactică are caracter științific și se realizează prin activități de predare și învățare, însoțite de evaluări sistematice ca premise pentru reglarea și optimizarea procesului instructiv-educativ, care poate fi privit ca un *sistem cu autoreglare.*

1.2. PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT, CA PROCES DE PREDARE, ÎNVĂȚARE ȘI EVALUARE

Activitatea de predare-învățare-evaluare, deși este formată din trei elemente, este privită în unitatea ei didactică, deoarece ele se întrepătrund în cadrul activității comune a profesorilor și elevilor iar rezultatele finale sunt, de fapt, o rezultantă a celor trei activități.

Predarea, înțeleasă în sens tradițional ca o activitate specifică a profesorului, prin care acesta le „transmite" elevilor un anumit sistem de cunoștințe din diverse domenii ale cunoașterii umane, are astăzi o accepțiune mult mai largă.

Continuând să fie o „sursă de informații" pe care le selecționează și le prelucrează din punct de vedere pedagogic (pentru a le putea adapta la particulari-

tățile grupei de vârstă, precum şi la cele individuale), profesorul realizează în cadrul predării şi alte activităţi, între care menţionăm:

– precizarea obiectivelor activităţii instructiv-educative, în vederea realizării unei învăţări conştiente şi motivate a elevilor;

– crearea unor situaţii de învăţare adecvate prin care să se asigure condiţii cât mai prielnice pentru învăţarea anumitor cunoştinţe şi formarea unor deprinderi intelectuale şi motorii încă din clasă;

– motivarea elevilor pentru activitatea de învăţare şi dirijarea învăţării;

– îndrumarea elevilor către alte surse de informaţii (manuale, tratate, dicţionare, filme didactice, programe de calculator realizate în scop didactic etc.) şi familiarizarea lor cu metodele de muncă intelectuală independentă.

După opinia lui H. Morine şi G. Morine (1, p. 17), ar exista şase *roluri didactice* principale ale profesorilor:

– furnizor de informaţii;
– model de comportament;
– creator de situaţii de învăţare;
– consilier şi orientator;
– evaluator şi terapeut;
– organizator şi conducător.

Datorită importanţei pe care o deţine încă în cadrul procesului de învăţământ, predarea constituie obiectul de preocupări al cercetării pedagogice, precum şi al factorilor din sistemul de îndrumare (directori, inspectori şcolari).

Din analiza concluziilor desprinse din diverse investigaţii ştiinţifice rezultă că în cadrul predării, profesorul:

– le comunică elevilor anumite informaţii potrivit programelor şcolare;

– dirijează învăţarea elevilor pentru asimilarea acestor informaţii, ca şi pentru formarea unor capacităţi şi competenţe, în conformitate cu anumite obiective pedagogice (în acest context, profesorul orientează elevii, îi ajută, îi evaluează şi îi încurajează);

– formulează concluzii şi generalizări în legătură cu subiectele predate;

– favorizează participarea elevilor la activitatea instructiv-educativă şi le impune anumite standarde de performanţă;

– stimulează creativitatea individuală şi de grup.

În lucrările cercetătorilor care s-au ocupat de această problemă sunt menţionate mai multe „strategii de predare" şi „stiluri didactice" şi se oferă anumite „metode de analiză a predării" (1, p. 11-27).

Important de reţinut este deci faptul că predarea ne apare ca o activitate complexă şi dinamică pe care profesorii au obligaţia s-o stăpânească deplin şi s-o perfecţioneze necontenit.

Învăţarea este adesea ignorată de profesori în timpul lecţiilor, cei mai mulţi dintre ei considerând că elevii trebuie să înveţe acasă. Fără a minimaliza importanţa învăţării acasă, suntem datori să menţionăm că bazele învăţării şcolare se

pun în clasă, sub îndrumarea profesorilor, deoarece aceştia îi cunosc mecanismele şi îi pot ajuta pe elevi să înveţe eficient şi eficace.

Să ne oprim însă asupra acestui concept, pentru a-i desluşi înţelesul şi a-i sublinia însemnătatea în asigurarea reuşitei şcolare. Potrivit dicţionarului de psihologie (2, p. 393), învăţarea este o „activitate de însemnătate fundamentală pentru adaptarea la mediu şi dezvoltarea psihocomportamentală", care, în esenţă, constă în „asimilarea activă de informaţii însoţită de achiziţionarea de noi operaţii şi deprinderi". Cei mai mulţi specialişti consideră învăţarea ca pe un proces care determină o schimbare de durată a comportamentului celui care învaţă, a modului de a gândi, simţi şi acţiona al acestuia. La sfârşitul unei activităţi de învăţare, subiectul cunoscător va dispune de cunoştinţe, priceperi, deprinderi, capacităţi, competenţe, interese, atitudini, convinderi etc., pe care nu le avea înainte de învăţare sau le avea la un nivel de performanţă mai scăzut.

Învăţarea umană ne apare, astfel, ca un fenomen complex ce vizează *dezvoltarea personalităţii în ansamblu.*

Învăţarea şcolară este o formă particulară a învăţării umane, ea realizându-se într-un cadru instituţional (şcoala) sub îndrumarea unor specialişti (educatoare, învăţători, profesori etc.). Reuşita ei depinde atât de *factori interni*, cum ar fi capacitatea de învăţare şi nivelul de motivaţie ale elevilor, cât şi de *factori externi*, cei mai importanţi fiind calitatea predării, climatul din clasă şi logistica didactică. Învăţarea va fi eficace atunci când, valorificând optim aceşti factori, va parcurge, în mod corespunzător, un şir de „evenimente" specifice şi anume: receptarea, înţelegerea, memorarea, păstrarea şi actualizarea. Aceste evenimente se corelează strâns cu cele ale fiecărei lecţii, deoarece:

– pentru o bună receptare a „mesajelor didactice", profesorul se preocupă de „captarea atenţiei" şi interesului elevilor pentru ceea ce urmează să predea;

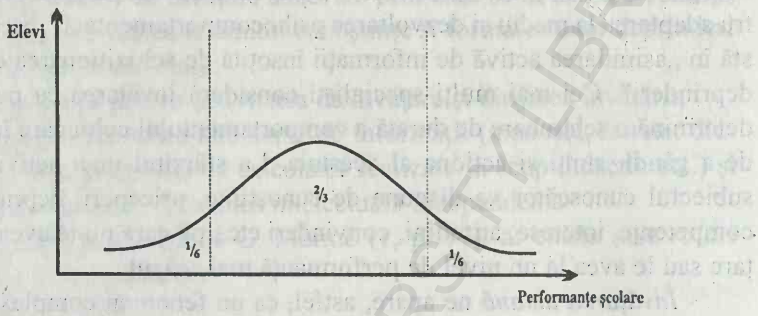
– ca să asigure înţelegerea noilor conţinuturi, el asigură accesibilizarea acestora, în sensul prezentării lor „pe înţelesul elevilor";

– în vederea memorării şi păstrării cunoştinţelor învăţate un timp cât mai îndelungat, profesorul e dator să-i determine de timpuriu pe elevi să utilizeze profitabil reguli mnemotehnice, metode şi tehnici de muncă intelectuală independentă în general. În plus, pe parcursul predării, ei vor ţine seama de faptul (demonstrat ştiinţific) că elevii reţin mai mult timp şi mai profund ceea ce aud, văd şi fac în acelaşi timp, fapt ce echivalează cu utilizarea unor metode active de predare şi învăţare, precum şi a unor complexe multimedia, cu accent pe noile tehnologii de informare, care câştigă tot mai mult teren în didactica actuală;

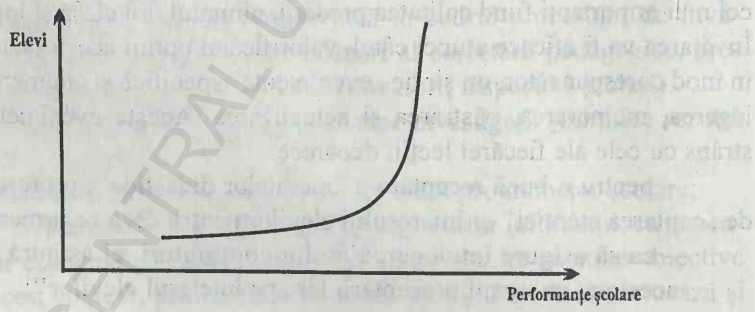
– actualizarea cunoştinţelor (atunci când elevii vor avea nevoie de ele) va fi mult uşurată de obişnuirea elevilor de a utiliza cunoştinţele învăţate în clasă şi în şcoală, în contexte cât mai variate.

Mecanismele învăţării constituie obiectul de preocupări al psihologiei (teoria învăţării), iar cunoaşterea lor îi ajută pe profesori să optimizeze procesul de învăţare şcolară.

Unele teorii moderne ale învățării (*mastery learning*) susțin că, dacă se folosesc mijloace adecvate, cca 90% dintre elevi pot învăța „deplin" ceea ce li se predă în școală, transformând astfel celebra curbă a distribuției normale a lui Gauss Laplace într-o și mai celebră curbă în „J".



Curba distribuției normale a lui Gauss Laplace, potrivit căreia, în condițiile unui „tratament" pedagogic obișnuit, cca 2/3 dintre elevi sunt „mijlocii" sub raportul performanțelor școlare, cca 1/6 foarte buni și cca 1/6 foarte slabi.
După unele opinii, doar ± 2% dintre aceștia sunt excepționali, respectiv cu probleme speciale de învățare.



Curba în formă de „J" din care rezultă că cca 85-90% dintre elevi pot obține rezultate foarte bune dacă se aplică diferențierea și individualizarea instruirii și se recurge la strategii didactice moderne (metode de învățământ participative, mijloace de învățământ multimedia etc.).

Cunoscând aceste lucruri, profesorul poate contribui la optimizarea învățării la fiecare dintre elevii săi prin:
– dezvoltarea capacității lor de învățare;
– dezvoltarea motivației învățării;
– îmbunătățirea predării;
– crearea unor situații de învățare adecvate etc.

Un motiv în plus pentru reflecție și studiere temeinică a teoriilor învățării, în care accentul va trebui deplasat pe învățarea participativă și inovatoare (3).

În sfârșit, *evaluarea* ne apare în cadrul procesului de învățământ ca o *activitate complexă de apreciere a modului comun de lucru al profesorului și elevilor săi*, în efortul de realizare a obiectivelor didactice proiectate, la un nivel de performanță cât mai ridicat.

Problematica evaluării în învățământ este tratată pe larg în capitolul 7 al acestei secțiuni.

1.3. COMUNICAREA DIDACTICĂ ÎN CADRUL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Procesul de învățământ este, prin excelență, un *proces de comunicare,* între profesor și elevi având loc un permanent *schimb de mesaje* al căror *scop principal* este realizarea (atingerea) unor obiective pedagogice, în condiții optime (adică la un nivel de performanță cât mai înalt, dar cu cheltuieli minime de energie fizică și nervoasă, de timp).

Problematica referitoare la comunicarea interumană în general este abordată îndeosebi în manualele și tratatele de management, dar și în lucrări speciale (4). Există însă și lucrări consacrate comunicării didactice (5, p. 127-142; 6, p. 85-89; 7, p. 252-311; 8, cap. IV 9; 10; 11; 12; 13 ș.a.), aflate la îndemâna profesorilor interesați de optimizarea acestui proces.

Din acest motiv, în cele ce urmează vom prezenta succint doar câteva dintre aspectele mai importante ale comunicării desfășurate în cadrul procesului de învățământ, cu accent pe comunicarea dintre profesori și elevi în timpul destinat activităților instructiv-educative.

Comunicarea didactică poate fi definită ca un schimb de mesaje, cu conținut specific, între profesor și elevi. Ea se realizează *oral* (cca 70% din timpul destinat instruirii), *în scris*, pe cale *vizuală* și chiar prin *gesturi*.

Scopul comunicării didactice este multiplu:

– transmiterea și asimilarea informației;

– rezolvarea de probleme;

– formarea unor capacități, convingeri, sentimente și atitudini;

– adoptarea unor decizii referitoare la strategiile didactice, tehnici de învățare, orientarea școlară și/sau profesională etc;

– evaluarea rezultatelor școlare și altele asemenea.

Pentru a fi eficace, comunicării didactice i se cer anumite calități (caracteristici):

A. *Ale profesorului*:

- claritatea mesajelor;
- precizia acestora (evitarea formulărilor ambigue);
- utilizarea unui limbaj adecvat și accesibil elevilor (potrivit nivelului lor de înțelegere, corespunzător vârstei);

- utilizarea unui limbaj adecvat (corect din punct de vedere ştiinţific şi gramatical, fluent şi inteligibil);
- structurarea logică a mesajelor transmise;
- prezentarea interesantă a conţinutului instruirii;
- asigurarea unui climat adecvat comunicării ş.a.

B. *Ale elevilor:*

- să aibă capacitate de concentrare (pentru a putea recepta şi înţelege mesajul profesorului);
- să posede cunoştinţele anterioare necesare învăţării ce urmează;
- să fie motivaţi pentru a învăţa (în general şi la un anumit obiect de studiu, în particular);
- să cunoască limbajele utilizate (de profesor sau de calculator, în cazul instruirii asistate de acesta) ş.a.

Între *obstacolele* ce apar mai frecvent în comunicarea didactică, menţionăm:

– supraîncărcarea (determinată de criza de timp, dar şi de dorinţa unor profesori de a nu omite lucruri importante);

– utilizarea unui limbaj încifrat, inaccesibil (sau greu accesibil) elevilor;

– dozarea neuniformă, în timp, a materialului de predat;

– starea de oboseală a elevilor /studenţilor sau indispoziţia profesorului;

– climatul tensionat sau zgomotos.

Pentru *perfecţionarea comunicării didactice*, este necesară cunoaşterea şi respectarea unor *reguli (cerinţe)* de către profesori, între care menţionăm:

– vorbirea corectă, deschisă şi directă (care previne sau reduce distorsiunea mesajelor);

– încurajarea feedback-ului din partea elevilor (pentru a cunoaşte în ce măsură mesajele transmise au fost corect recepţionate şi înţelese);

– ascultarea atentă, răbdătoare şi încurajatoare a mesajelor primite din partea elevilor, concomitent cu efortul de a înţelege exact sensul acestor mesaje;

– folosirea mai multor forme de comunicare didactică pentru acelaşi tip de mesaje (de regulă, orală şi vizuală, concomitent);

– repetarea mesajelor mai complexe.

În calitate de diriginţi, profesorii folosesc comunicarea (individuală şi în grup) pentru a dezbate şi soluţiona diverse probleme specifice categoriei de vârstă a elevilor clasei pe care o îndrumă din punct de vedere educativ. În această calitate, ei trebuie să ştie să conducă dezbaterile, să-i asculte (cu atenţie şi respect) pe elevi, să-i incite pentru a participa la discuţii şi să-i motiveze, să-i „responsabilizeze" (adică să-i facă să gândească ei înşişi la unele soluţii posibile ale problemelor discutate).

Dacă trebuie să le comunice unor elevi anumite decizii, diriginţii vor avea grijă să facă acest lucru după o pregătire prealabilă a celor vizaţi, cu tactul necesar şi, în orice caz, să explice, să argumenteze (să motiveze, deci) decizia, pentru ca aceasta (bună sau rea) să aibă şi o valoare educativă.

Toate acestea pledează pentru nevoia de aprofundare a problematicii comunicării în procesul de învățământ, sub diversele ei situații și aspecte.

PROBLEME DE REFLECȚIE ȘI SARCINI PENTRU MUNCA INDEPENDENTĂ

1. Formulați o definiție a procesului de învățământ pe baza teoriei sistemelor.
2. Specificați rolurile profesorului în viziunea educației permanente.
3. Propuneți un set de lucrări ce îi revin profesorului în predare.
4. Ce considerați că ar trebui să facă profesorul pentru a optimiza comunicarea didactică în cadrul lecțiilor? Dar elevii?

APLICAȚII

- În baza studierii bibliografiei menționate la sfârșitul acestui capitol, definiți ce este o *strategie de predare* și ce se înțelege prin *stil didactic*.
- Elaborați un eseu având ca temă „stilul de predare al profesorului în contextul educației permanente".
- Întocmiți un tabel (după modelul de mai jos), în care să înscrieți blocajele care pot interveni în comunicarea didactică și modalitățile de prevenire (eliminare) a lor.

Nr. crt.	Blocaje în comunicarea didactică	Remedii

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *** *Probleme de pedagogie contemporană*, Biblioteca Centrală Pedagogică, București, 1987.
2. Popescu-Neveanu, Paul, *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1978.
3. Botkin, W.J., Elmandjra, Malița, M., *Orizontul fără limite al învățării (lichidarea decalajului uman)*, Editura Politică, Bucureşti, 1981.
4. Stanton, Ninki, *Comunicarea*, Societatea de Știință și Tehnică S.A., București, 1995; Angela Rogojanu ș.a. Comunicare instituțională, Ed. ASE, 2004; Biona Andreea Hristache. Comunicare corporativă, Ed. ASE, 2004; Daniel Bougnoux, Introducere în Știința comunicării, Ed. Polirom, Iași, 2000 ș.a.

5. Cucoş, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.
6. Toma, Steliana, *Curs de pedagogie pentru uzul studenţilor*, Institutul de Construcţii Bucureşti, 1991.
7. Neacşu, Ioan, *Metode şi tehnici de învăţare eficientă*, Editura Militară, Bucureşti, 1990.
8. Bara, Stere, *Cum să învăţăm eficient?*, A.S.E., Laboratorul didactic, Bucureşti, 1990.
9. Şoitu, Laurenţiu. *Pedagogia comunicării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997.
10. Dumitru Gheorghe. *Comunicare şi învăţare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998.
11. Ciobanu, Olga. *Comunicare didactică*, Editura ASE, Bucureşti, 2003.
12. Frunză, Virgil. *Teroria comunicării didactice*, Editura OVIDIUS UNIVERSITY PRESS, Constanţa, 2003.
13. Pânişoară, Ion-Ovidiu. *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iaşi, 2004.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 2

PRINCIPIILE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT (PRINCIPIILE DIDACTICE)

2.1. Definirea şi caracterizarea generală a principiilor didactice
2.2. Sistemul principiilor didactice
Probleme de reflecţie şi aplicaţii
Referinţe bibliografice

OBIECTIVE:

Studenţii vor fi în măsură să:
– definească conceptul de principiu didactic;
– enumere principalele principii ale procesului de învăţământ;
– explice în ce constă specificul fiecărui principiu didactic.

2.1. DEFINIREA ŞI CARACTERIZAREA GENERALĂ A PRINCIPIILOR DIDACTICE

Pentru analiza principiilor didactice am adoptat următoarea definiţie funcţională:

> *Principiile sunt norme sau teze generale care imprimă un sens funcţional procesului de învăţământ, asigurându-i astfel premisele necesare îndeplinirii în condiţii de eficienţă a obiectivelor şi sarcinilor pe care le urmăreşte în desfăşurarea sa.*

În prezent, la nivelul simţului comun, oricine crede că se poate erija în prestator de educaţie şi nu de puţine ori aceşti „falşi" pedagogi o fac sub tutela instituţiei şcolare, fără a cunoaşte A, B, C-ul managementului clasei, al principiilor didactico-ştiinţifice ce ghidează organizarea şi desfăşurarea atingerii obiectivelor educaţionale.

BCU "ION CREANGĂ" UNIVERSITY LIBRARY

Pentru a elimina riscul amatorismului ce poate conduce la serioase disfuncționalități în dezvoltarea cognitivă, psihomotrică și afectivă a subiectului educației și la ineficiența actului didactic, experții în materie de educație au stabilit ca definitorii în orientarea acțiunilor educative, indiferent de nivelul de școlarizare, următoarele principii didactice:

- Principiul participării active și conștiente a elevilor în activitatea de învățare.
- Principiul unității dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract.
- Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor.
- Principiul legării teoriei cu practica.
- Principiul accesibilității/luării în considerare a particularităților de vârstă și individuale ale elevilor/studenților.
- Principiul temeiniciei și durabilității performanțelor în învățare.

Principiile didactice pot fi taxonomizate în funcție de implicațiile pe care le au asupra celorlalte subsisteme ale sistemului de învățământ: curriculum, metodologie, planificarea resurselor, strategii, proiectare didactică, strategii de admitere, selecție și evaluare.

Ceea ce este poate mai important este faptul că ele sunt parte integrantă a reformei sistemului de învățământ, regăsindu-se în direcții de acțiune pe termen mediu și lung – planificare strategică – fundamentând munca de concepție a tuturor factorilor implicați în proiectarea, desfășurarea și evaluarea acesteia. Ele se află în strânsă interdependență, prin aceasta justificându-se caracterul lor sistemic (principiile didactice se constituie într-un subsistem al sistemului didactic) și profundele implicații asupra celorlalte subsisteme ale sistemului de învățământ.

2.2. SISTEMUL PRINCIPIILOR DIDACTICE

Vom prezenta esența fiecărui principiu, încercând să surprindem, pe lângă necesarele argumentații privind importanța lor, câteva interdeterminări (infrastructura sistemului principiilor didactice) și implicații pe care le au la nivelul sistemului de învățământ (intrasistemului de învățământ).

2.2.1. PRINCIPIUL PARTICIPĂRII ACTIVE ȘI CONȘTIENTE A ELEVILOR ÎN ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE

Învățarea este un act ce reclamă, mai presus de orice, participare personală. Chiar dacă individualizarea instruirii rămâne o utopie *stricto sensu* – atât din rațiuni economice, cât și din cauza abaterii de la specificul învățământului instituționalizat – parțial ea poate fi realizată prin intermediul noilor tehnologii educaționale. Din aceste noi tehnologii didactice fac parte creșterea gradului de par-

ticipare/implicare personală la dezvoltarea structurilor cognitiv-motrice şi practico-aplicative.

Individualizarea instruirii este greu de realizat – dacă nu imposibil – în cadrul instituțiilor de învățământ ce se recomandă a fi, înainte de toate, organizații sociale, supunându-se, prin urmare, legilor sociale şi dinamicii acestora.

Definitoriu pentru folosirea *metodelor activ-participative* este caracterul lor stimulativ – din punct de vedere fizic şi psihic –, precum şi posibilitatea alternării activităților individuale şi de grup, în scopul atingerii „optimului" motivațional şi acțional la nivelul elevilor/studenților care se văd angajați şi trebuie să îşi asume noi roluri şi responsabilități în propria formare. Din „actori" ce se supun scenariilor imaginate de cadrul didactic, aceştia se transformă în coautori la conturarea şi afirmarea propriei personalități. Această stare de fapt perfectibilă şi deziderat care stă la baza oricărui act de formare şi perfecționare instituționalizat echilibrează selecția strategiilor acționale ce vor fi puse în joc în procesul dinamic al învățării permanente, având drept suport o paletă bine gândită de logistică didactică.

Pentru a justifica oportunitatea unei astfel de susțineri, poate ar trebui să ne centrăm puțin atenția asupra câtorva dintre *principiile moderne în selecția mijloacelor de învățământ audio-vizuale*:

– orice comentariu oral trebuie însoțit, pe cât posibil, de elemente/mijloace audio-vizuale, având, ca ultim efect, creşterea retenției şi suscitarea discuțiilor;

– repartizarea echilibrată a mijloacelor audio-video şi folosirea lor rațională (prezența mijloacelor de învățământ în activitatea didactică se justifică atunci când ele îndeplinesc una sau mai multe dintre funcțiile amintite mai jos):

– principiul autoinstruirii pe baza mijloacelor audio-video;

– favorizarea abordării interdisciplinare şi transdisciplinare;

– dependența de obiectivele didactice, caracteristicile resurselor umane (elevi).

Funcția principală pe care o îndeplinesc mijloacele de învățământ constă în uşurarea comunicării, a înțelegerii în formarea noțiunilor şi deprinderilor, intermedierea fixării şi evaluării celor învățate prin aplicații practice.

Dintre condițiile folosirii eficiente a mijloacelor de învățământ, astfel încât să contribuie efectiv la justificarea *principiului participării active şi conştiente a elevilor în activitatea de învățare*, două par a fi esențiale:

– modul în care sunt integrate în activitatea didactică;

– calitatea în sine a acestora.

Dintre instrumentele învățământului militar uzitate în scopul stimulării participativității amintim aplicațiile TG-TEST-ului elaborat de Colegiul de Management al Resurselor Apărării şi Educațional, din cadrul Universității Naționale de Apărare.

Baza materială a procesului de învățământ militar, vizează introducerea unor elemente noi care să crească eficiența procesului de predare-învățare (săli de clasă multifuncționale, laboratoare informatice, edituri computerizate, laboratoare limbi străine, echipamente INTERNET), dar, ceea ce este poate cel mai important,

traducerea în practică a unei noi optici privind utilizarea rațională a componentelor deja consacrate.

Câteva dintre presiunile ce susțin aceste mutații la nivelul învățământului militar:

– esența învățământului militar – obiectivele didactice, la toate nivelurile de învățământ, au un pronunțat caracter practic-acțional;

– trăsăturile produsului final proiectat – personalitate creativă, capabilă să se impună și să conducă organizația pentru îndeplinirea unor misiuni-limită; rolul modelului personal;

– complexitatea și varietatea situațiilor în câmpul de luptă pentru care se pregătesc viitorii ofițeri, maiștri și subofițeri nu permit aplicarea unor soluții prestabilite, „șablon";

– tehnicizarea și informatizarea luptei, implicit a procesului de luare a hotărârii și de conducere a acțiunilor;

– participarea nemijlocită a personalului militar pe funcții și în structuri diferite la desfășurarea acțiunilor;

– dezvoltarea flexibilității gândirii și a adaptabilității individului; necesitatea însușirii unor moduri de gândire și acțiune specifice altor domenii ale vieții sociale și economice în cazul alegerii unei alte variante de dezvoltare a carierei, în domenii civile de activitate: varianta carierelor militare pe termen scurt trebuie să fie conjugată cu instrumentarea celor pregătiți în sistemul instituțiilor militare de învățământ, astfel încât aceștia să facă față cu succes reconversiei profesionale.

Competențele modelului ofițerului, maistrului militar și subofițerului reprezentate prin triada *să fie, să știe, să facă*, reclamă noi accente în formarea și perfecționarea personalului militar. Acestea au profunde implicații în proiectarea și desfășurarea demersului instructiv-educativ și, după cum se poate lesne observa, sunt chintesența argumentului sistemului militar.

Învățământul activ-participativ, cu un pronunțat caracter formativ, este condiționat și de opțiunea pentru o strategie didactică adecvată. Strategiile didactice activ-participative, înscriindu-se pe traiectul dintre obiective și rezultate, descriu drumul parcurs de la fixarea obiectivelor la obținerea rezultatelor. Variabilele ce trebuie analizate atunci când decidem asupra alegerii strategiei, încă din faza de proiectare, sunt: obiectivele, conținuturile, resursele (cele ce țin de elevi/studenți/cursanți, materiale, echipamente, mediul fizic), metodologiile *adecvate pentru atingerea obiectivelor pe care ni le propunem*, evaluarea și retroacțiunea (feed-back-ul).

Strategia este un mod deliberat de programare a unei situații de învățare, a unei operații de predare-învățare orientată spre atingerea în condiții de maximă eficiență a obiectivelor prestabilite. Astăzi, când vorbim despre strategii activ-participative, înțelegem pe cele ce condiționează alegerea conținuturilor, metodelor și procedeelor de lucru, a formelor de organizare și evaluare, imprimându-le, la rândul lor, trăsături ce stimulează la participativitate.

Din perspectiva analizei sistemice, participarea elevilor la propria formare, cercetată prin prisma principalelor *funcții ale strategiei didactice*, este indestructibil legată de:

a) finalități, obiective operaționale;

b) resursele umane și materiale – conținut, metode, mijloace prin care se poate realiza efectiv;

c) modul de organizare a activității – strategie, faze, forme de organizare, secvențe de instruire, modalități de participare/grupare a elevilor, tipuri de învățare, evaluare, reglare.

Atingerea optimului pedagogic în termenii contemporaneității, precum și trecerea de la redefinirea scopurilor educației la o metodologie a dezvoltării personalității prin acțiune conștientă presupun *combinații a+b+c*. Succesul în activitatea de predare-învățare este, în bună măsură, asigurat prin înlocuirea metodelor informative și descriptiviste cu metode ce au un pronunțat caracter formativ.

Metodele active sunt cele care fac apel la capacitatea elevului de a gândi și de a acționa, de a imagina și crea, metode operatorii care solicită gândirea, crescând progresiv în dificultate. *Acestea respectă condițiile dezvoltării fiecărui individ și intervin în direcția optimizării capacităților/structurilor lui mentale (observăm aici legătura cu principiul accesibilității și al luării în considerare a particularităților de vârstă și individuale)*, prin îmbinarea activităților de învățare și muncă individualizată/independentă cu activități de cooperare și socializare prin învățare, în esență prin situarea pe un plan superior a relației profesor-elev.

Cerințele principiului participării active și conștiente a elevilor vizează atât activismul cadrului didactic, cât și pe cel al elevului/studentului. Ambele categorii de agenți educaționali vor avea de îndeplinit noi roluri și își vor asuma noi dimensiuni ale performanței la finele demersului de predare-învățare. Acesta va căpăta noi dimensiuni, managementul clasei de elevi și eficiența predării nemaifiind doar simple sintagme „la modă" în pedagogie, ci obiective ale reformei învățământului militar, realizabile, printre altele, dar poate în primul rând, prin traducerea în fapt a acestui principiu.

2.2.2. PRINCIPIUL UNITĂȚII DINTRE SENZORIAL ȘI RAȚIONAL, DINTRE CONCRET ȘI ABSTRACT

Cunoscut și sub denumirea de *principiul intuiției*, acesta exprimă cerința ca actul cunoașterii realizate de către elevi să se bazeze pe contactul nemijlocit cu elemente din realitatea obiectivă.

Înțelegerea, sistematizarea, consolidarea și trăinicia cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor depind de tratarea cu maximum de seriozitate a acestui principiu. Prezența intuiției în procesul formării noțiunilor este indispensabilă. Dar având de-a face cu subiecți care au trecut pragul de inițiere din punct de vedere al familiarizării cu instrumentarul gnostic.

Intuiția, materializare a imaginilor perceptive, servește ca suport în elaborarea noțiunilor, raționamentelor, sintezelor etc. Schemele de activitate mintală, structurile operaționale constituie, conform psihologiei genetice al cărei fondator a fost J. Piaget, elementul fundamental al gândirii. Urmând procesul de structurare în scheme mintale, în operații ce se transpun în planul mintal al elevului, se formează și se dezvoltă operații intelectuale, se facilitează generalizări. O bază materială modernă, care implică facilități privind interactivitatea, instruirea programată, întreaga baterie de metode ce intră sub incidența activ-participativului, stimulează „interacțiunea" subiect/obiect/mijloc de asimilare, făcând posibil transferul de cogniții și de experiențe cognitive și integrându-le în structuri mai ample, încorporându-le în structuri logice.

2.2.3. PRINCIPIUL SISTEMATIZĂRII ȘI CONTINUITĂȚII CUNOȘTINȚELOR

Din analiza tendințelor de evoluție a sistemelor de învățământ din statele cu economii performante rezultă că procesul de învățământ nu este orientat prio-ritar spre acumularea și reproducerea de informații, ci spre învățare, spre dezvoltarea gândirii logice, spre pragmatism și motivație superioară ca argument forte al „utilității cunoștințelor", spre formarea de personalități creative, cu o mare capacitate rezolutivă și de autodidaxie, care să facă față rapidei perisabilități a informațiilor și care să fie adaptabil schimbărilor complexe ce se derulează la nivelul întregii vieți sociale și care să facă posibilă chiar anticiparea acestor schimbări.

Din ce în ce mai mult se constată deplasarea accentului de la obiective ce vizau un cap „plin" de informație la unele ce vizează un cap „bine format", la o gândire sănătoasă, capabilă să facă față avalanșei informaționale, legităților învățării permanente. „Balastul de informație", fără nici o legătură cu solicitările pe care le va reclama realitatea socio-profesională pentru care îl pregătim pe tânăr, nu face la ora actuală decât să-l îndepărteze pe acesta de adevăratul sens al învățământului, să fetișizeze participarea la seminarii prin volumul de informații reținut dintr-o examinare, rezultatul acestei examinări – nota – fiind determinant la repartiție și la accesul în carieră. Aceste denaturări, alimentate, cum se poate lesne observa, atât de „comoditatea" profesorilor și elevilor, cât și de tarele deja instituționalizate ale sistemelor sociale, ne conduc, ireversibil, spre conformism și induc o stare de „așteptare", de pasivism intelectual și acțional.

Din punct de vedere al conținutului învățământului se impun, în lumina celor spuse, următoarele:

– organizarea logică și gradată a informațiilor dobândite de elevi în procesul de predare-învățare;

– programarea desfășurării proceselor și operațiilor intelectuale, astfel încât între logica științei și logica pedagogică a disciplinei să existe o relație de continuitate.

2.2.4. PRINCIPIUL LEGĂRII TEORIEI CU PRACTICA

Esența principiului constă în imperativul intercondiționării obiectivelor didactice cu cele ale logicii științei și cu cerințele impuse, într-o perspectivă nu foarte îndepărtată, pentru asigurarea integrării profesionale.

Stagiile de vară, exercițiile de simulare, jocul de rol, aplicațiile/exercițiile tactice îi apropie pe elevi/studenți de valorile „materializate" ale acțiunii gândirii lor.

Întrucâtva complementar principiului unității dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract, realizând demersul invers, sau, altfel spus, o *strategie deductivă* de sistematizare a materialului, asigură, în ultimă instanță, temeinicia învățării și este o direcție orientativă în reforma învățământului militar. Creșterea dimensiunii practic-aplicative, ca obiectiv al învățământului contemporan, are la bază cel puțin două *presiuni* exercitate asupra sistemului școlar din interiorul (a), dar mai ales din *exteriorul* acestuia (b):

a) bateriile de teste de evaluare s-au modernizat, astfel încât priceperile și deprinderile, capacitatea rezolutivă a elevului/studentului sunt principalele abilități supuse controlului și evaluărilor;

b) nu mai contează, la finele școlarității, erudiția, volumul de cunoștințe asimilate, ci capacitatea de transfer, de a opera cu aceste cunoștințe în contexte cât mai variate, aptitudinea de a rezolva situații problematice, de a găsi răspunsuri originale la variabile contextuale cu cât mai multe necunoscute. Pe de altă parte, posibilitățile de alternare a carierei militare cu o carieră civilă nu vor mai fi curând subiect ce ține strict de analizele comparative cu carierele ofițerilor din alte state.

2.2.5. PRINCIPIUL ACCESIBILITĂȚII/LUĂRII ÎN CONSIDERARE A PARTICULARITĂȚILOR DE VÂRSTĂ ȘI INDIVIDUALE ALE ELEVILOR/STUDENȚILOR

Eficiența procesului educațional depinde, pe de o parte, de adaptarea conținuturilor la particularitățile structurilor gândirii subiecților, la experiența lor de viață, iar pe de altă parte, de limitele până la care solicitările/operațiile intelectuale și psihomotrice pot fi aduse.

Într-o oarecare măsură, putem fi de acord cu afirmația lui J. Bruner conform căreia „oricine poate învăța orice, la orice vârstă, cu condiția ca acel conținut să-i fie prezentat într-o formă accesibilă". Legile „proximei dezvoltări" sunt complementare acestui adevăr, „forțând" latențele individului spre a se transforma în performanțe. Bineînțeles, limitele acestei „supralicitări" a naturii umane trebuie bine gândite de experții în materie de pedagogie și psihologie, întrucât orice dezechilibru fizic/psihic creat poate genera serioase perturbări.

În alte cazuri, și poate cel mai frecvent, principiul accesibilității poate fi interpretat ca o adaptare a metodelor/procedeelor/strategiilor de predare/învățare

la particularităţile aparatului cognitiv şi la experienţa de viaţă a elevului/studentului. Chiar şi cel mai abstract conţinut îşi poate găsi un suport experimental, un algoritm de solvabilitate, un concret în care să fie traductibil, în ultimă analiză. Indiferent de posibilele interpretări, *esenţa principiului vizează adaptarea conţinuturilor şi a intermediarilor transmiterii lor la particularităţile de vârstă şi individuale, pe cât este posibil într-un sistem instituţionalizat.*

2.2.6. PRINCIPIUL TEMEINICIEI ŞI DURABILITĂŢII PERFORMANŢELOR ÎN ÎNVĂŢARE

Organic legată de principiul învăţării active şi conştiente, de principiul accesibilităţii cunoştinţelor, de necesitatea sistematizării priceperilor şi deprinderilor intelectuale şi motrice, esenţa principiului temeiniciei şi durabilităţii cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor, cum mai este numit acest principiu, le argumentează şi este bază, totodată, pentru toate celelalte.

Pe de altă parte, principiul analizat deschide noi perpective în stimularea activităţii eficiente, atât din partea cadrului didactic – prin tehnologiile didactice puse în joc – cât şi în ceea ce priveşte activitatea independentă a elevului, studiul individual al acestuia.

PROBLEME DE REFLECŢIE ŞI APLICAŢII

- Elaboraţi un studiu de caz în care să identificaţi rolul respectării principiului accesibilităţii şi analizaţi implicaţiile posibile în cazul nerespectării lui.
- Analizaţi interferenţa principiilor didactice.
- Dezbateţi efectele respectării/nerespectării principiilor procesului de învăţământ.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Cerghit, Ioan (coordonator), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
2. Cerghit, Ioan, Vlăsceanu, Lazăr, *Curs de pedagogie*, Universitatea din București, 1988, cap. 11, p. 216-230.
3. Neacșu, Ioan, Tomșa, Gheorghe, *Seminarul didactic universitar*, Universitatea din București, 1985.
4. Nicola, Ioan, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică , București, 1996, p. 436-456.
5. Popescu, Pelaghia, Roman, Ioan C., *Lecții în spiritul metodelor active (cercetări experimentale)*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
6. Dobrică, Marian, Istrate, Elena (coord.), *Praxiologia educației militare*, Editura Universitatea Națională de Apărare, 2004.
7. Radu, Ion T., *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
8. Țîrcovnicu, Victor, *Învățământ frontal, învățământ individual, învățământ pe grupe*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
9. Zlate, Mielu, *Metode activ-participative de grup utilizate în activitatea seminarială*, Universitatea din București, 1986.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 3

CONȚINUTUL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT. TEORIA CURRICULUM-ULUI

3.1. Definirea conceptelor: conținut al procesului de învățământ și curriculum școlar
3.2. Criterii de selecție a conținuturilor
3.3. Abordarea pluridisciplinară, interdisciplinară și transdisciplinară a conținuturilor învățământului
3.4. Teoria curriculum-ului
Aplicații
Referințe bibliografice

OBIECTIVE

După ce veți studia capitolul de față, veți fi în măsură:
- să stăpâniți corect conceptele referitoare la „conținutul învățământului" și „curriculum educațional" și să explicați interacțiunile elementelor ce le compun;
- să explicați dinamica conținuturilor învățământului în funcție de evoluția surselor de selecție a conținuturilor și de interdependența și importanța criteriilor de selecție a conținuturilor;
- să descrieți și să evaluați corect importanța documentelor curriculare;
- să înțelegeți importanța proiectării pedagogice și a „proiectului didactic bine gândit" – ca produs curricular.

3.1. DEFINIREA CONCEPTELOR: CONȚINUT AL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ȘI CURRICULUM ȘCOLAR

În ansamblul componentelor procesului de învățământ conținutul învățământului ocupă o poziție centrală, deoarece formarea (modificările care se produc la nivelul personalității elevului) se bazează pe informare, pe calitatea informațiilor și pe modalitățile participative de achiziționare a acestora de către elevi. Obiectivele pedagogice nu se pot determina în mod abstract, ci numai în raport cu

conținuturile informaționale ce sunt vehiculate în activitatea de instruire și învățare. Toate celelalte componente ale procesului de învățământ (metode, mijloace, strategii etc.) se stabilesc în funcție de particularitățile conținuturilor vehiculate. Proiectarea întregului demers didactic, a situațiilor de instruire se realizează în funcție de conținuturile învățării școlare, pentru a le reliefa valențele formative. De asemenea, itemii probelor de evaluare au în vedere elementele esențiale de conținut. Comunicarea didactică, interacțiunea profesor-elev presupun, de fapt, vehicularea conținuturilor educaționale.

Conceptul de *conținut educațional* sau *conținut al procesului de învățământ* desemnează „ansamblul valorilor specifice și dominante într-o societate, selectate din ceea ce a creat mai valoros umanitatea, din cultura epocii, structurate în cunoștințe ce conduc la formarea unor priceperi, deprinderi, capacități, modele de acțiune și trăiri afective în conformitate cu cerințele actuale și de perspectivă ale societății..." (2, p. 158).

Conținutul învățământului este componenta procesului de învățământ cu cea mai rapidă mobilitate, întrucât dinamica societății, a cunoașterii, dezvoltă mereu în cultura socială noi informații necesar de introdus în procesul educațional, conținutul învățământului fiind determinant pentru nivelul de cultură al unui popor.

Conținutul învățământului este dimensionat conjunctural, în funcție de gradul de dezvoltare cognitivă a societății, de specificitatea culturală a unei comunități, de marile curente de idei devenite dominante, de interesele și năzuințele oamenilor, de cerințele de formare a omului în societatea respectivă.

Caracteristic întregului conținut al învățământului este:

a) dinamica lui – exprimată printr-o permanentă primenire, îmbogățire și înnoire;

b) amplificarea lui – pe măsura trecerii de la învățământul general, la cel mediu, universitar și preuniversitar;

c) diversificarea și specializarea sa continuă, ca urmare a diversificării științelor pe ramuri științifice și a sporirii cerințelor de calificare și specializare a cadrelor necesare diferitelor sectoare de activitate;

d) prelucrarea pedagogică printr-un mecanism din ce în ce mai suplu a întregului fond de cunoștințe și deprinderi, preluat de învățământ din știință, artă, tehnică;

e) caracterul istoric, exprimat prin relația strânsă între dezvoltarea socială, idealul său educativ și conținutul învățământului.

Din ansamblul valorilor sociale, constituite în ceea ce numim cultura socială, selecțiile care se operează pentru a alcătui conținutul învățământului au la bază o serie de criterii. Conținutul învățământului trebuie să aibă consistență internă (ce vizează esențialitatea valorilor puse în circulație în mod deliberat și sistematic în unitățile școlare în vederea realizării scopurilor și obiectivelor proiectate) și coerență (presupune articularea între elementele de conținut, însușirea lor logică și sistematică).

Proiectarea culturii școlare, a conținutului învățământului presupune răspunsuri la o serie de interogații:

– Ce urmează să se predea? – desemnând natura valorilor.

– Câte valori urmează să fie transmise și asimilate? – vizând volumul informației;

– Cum sunt structurate și organizate aceste valori?

– Ce criterii avem în vedere când operăm selecția în valorile sociale?

– La ce obiective educaționale ne raportăm; ce fel de profil de personalitate vrem să formăm? etc.

Produsele teoretice care vizează cultura școlară, împletirea dintre cultura generală și cultura profesională (în funcție de filosofia educației ce se află la baza conturării lor) se obiectivează în produsele instrumentale cu care operăm în cadrul învățământului: plan de învățământ, programe școare, manuale.

Încercând să sistematizăm și să reprezentăm aceste interdependențe, diferențele dintre cultura socială, cea generală și profesională, ceea ce este efectiv cuprins în conținutul învățământului și ceea ce este asimilat, recurgem la următoarea codificare:

Is – ansamblul informațiilor din cultura socială, informația semantică;

Iu – informația utilă, necesară de introdus în plan, programe și manuale, necesitate cerută de practica educațională și de răspunsul educațional la nevoile sociale.

Ip – informația pragmatică, adică informația selecționată și introdusă efectiv în documentele școlare și transmisă în procesul de învățământ;

Ia – informația asimilată de elevi.

Vom avea astfel:

Is/Iu = gradul de concordanță dintre dezvoltarea științei și culturii și dezvoltarea preconizată a învățământului;

Iu/Ip = măsura în care planul, programele școlare și manualele integrează informația utilă;

Ip/Ia = eficacitatea pedagogică a informației transmise (9, 1991).

Desigur că Is > Iu > Ip > Ia. Ce strategii dezvoltăm pentru a reduce acest decalaj?

Conținutul învățământului se schimbă mai greu și nu poate reflecta creșterea exponențială a Is, creștere care determină însă și o uzură rapidă a cunoștințelor. Tocmai de aceea, informația vehiculată în cadrul învățământului trebuie să fie transmisă într-o manieră formativă care să-i ajute pe elevi pentru a se orienta în ansamblul valorilor sociale. Tocmai de aceea nu putem privi conținutul învățământului ca entitate distinctă, ci numai în relație cu celelalte componente ale procesului de învățământ care concură la transformarea informativului cuprins în conținut în formativul necesar pentru a face față dinamicii sociale.

Astfel, în literatura pedagogică se folosește în ultimii ani tot mai frecvent termenul de curriculum*, care-și datorează complexitatea, iar uneori ambiguitatea

* Problematica acestui concept este abordată în paragraful 3.4. (Teoria curriculum-ului").

semantică, tocmai acestei legături organice între componentele procesului de învățământ.

Având origine latină (*curriculum* = cursă, alegere) şi folosit larg în literatură anglo-saxonă, acest termen a cunoscut o diversitate de definiții, o diversitate semantică ce aproape îl anulează. La noi, termenul desemnează conținutul activităților instructiv-educative, dar în strânsă interdependență cu obiectivele educaționale, metodele didactice, formele de realizare a activităților etc. În sens restrâns, curriculum ar desemna însuşi conținutul procesului de învățământ, iar în sens larg, acesta se referă la întregul program al acțiunilor educative, cu toate componentele şi interacțiunile dintre ele. În multe țări, termenul invocat îl înlocuieşte pe cel de didactică, fiind un pretext pentru abordarea sistemică a procesului de învățământ. Progresul constă în faptul că metodologia elaborării curriculum-ului îi cere educatorului să selecționeze, să utilizeze şi să dozeze sau să articuleze toate componentele şi etapele activităților didactice în funcție de obiective, evitând izolarea sau suprasituarea unei componente (metodă, mijloc, instrumente) în dauna altora. Profesorul trebuie să aibă viziune globală asupra proceselor de predare-învățare şi a etapelor sau componentelor acestora.

> În interpretarea diferiților specialişti, conceptul de curriculum capătă accepțiuni diferite. Vom încerca o surprindere a acestora, grupându-le pe trei axe: curriculum proiect, curriculum proces, curriculum produs (realizat). Astfel, ca *proiect*, curriculum-ul este văzut de Văideanu (ca „proiectarea şi organizarea învățării, într-o anumită clasă, pentru un anumit număr de discipline sau pentru un anumit modul"), de Landsheere („ansamblu de acțiuni planificate pentru declanşarea şi desfăşurarea instruirii; el cuprinde: definirea obiectivelor de învățământ, conținuturile, metodele, mijloacele şi dispozițiile relative de realizare adecvată a învățării") şi asemănător de D' Hainaut („un proiect educativ ce defineşte: țelurile, scopurile şi obiectivele unei acțiuni educative; căile, mijloacele şi acțiunile folosite pentru a atinge aceste scopuri; metodele şi instrumentele pentru a evalua în ce măsură acțiunea a dat roade"), de Johanson („Liste de conținuturi a disciplinelor şcolare, constituie, ținând seama de structura logică a cunoştințelor predate, de timpul ce le este acordat într-un ciclu de învățământ, într-o instituție şcolară"), de Good, Taba, McDonall. Ca *proces*, curriculum poate desemna: „orice activitate elaborată de şcoală şi dirijată spre un scop, care are loc în instituția însăşi sau în afara ei" (definiție dată la seminarul UNESCO de la Hamburg – 1975); interacțiuni şi experiențe de învățare (Dall, Tyler, Miller, Syles, Trump); „selecția şi organizarea conținuturilor" (Văideanu). Ca *produs*, curriculum conține documentele în care se obiectivează conținuturile, rezultatele obținute de elevi, experiențele dobândite de elevi („curriculum de viață").
>
> Sintetizând toate aceste dimensiuni, D' Hainaut (4, p. 83-85, 88, 95) ne atrage atenția că elevul trebuie să fie punctul central: „Punctul focal al curriculum-ului trebuie să fie elevul şi nu materia. De aceea, când se vorbeşte de conținutul curriculum-ului trebuie să înțelegem că nu este vorba de enunțări de materii de învățat, ci de scopuri exprimate în termeni de competențe, moduri de a acționa sau de a şti în general ale elevului".

Alți termeni vehiculați în literatura de specialitate sunt *core-curriculum* şi *curriculum ascuns*.

Core-curiculum este o structură de conținuturi centrate pe nevoile comune ale elevilor şi selectate din materii de strictă necesitate pentru categoriile largi de

elevi. Core-curriculum-ul este constituit din acel trunchi comun de materii, obligatoriu pentru toți elevii, iar ca procentaj ocupă până la 80% din totalul disciplinelor, restul materiilor fiind selectate circumstanțial, în funcție de nevoile concrete, speciale ale unor categorii de elevi.

Această delimitare a cunoștințelor în cunoștințe fundamentale, obligatorii, circumscriind core-curriculum-ul și constituirea de pachete de conținuturi opționale permite, pe de o parte, o mai mare flexibilitate și adaptare la particularitățile și interesele elevilor, iar pe de altă parte, o deschidere mai mare și o adaptare mai rapidă a conținuturilor învățământului la noile conținuturi sau „noile educații" pe care le dezvoltă dinamica socială. Este mai ușoară integrarea lor în trunchiul disciplinelor opționale, fără a afecta major planurile de învățământ și programele școlare.

În condițiile tendințelor de globalizare și internaționalizare a conținuturilor, de realizare a posibilităților de credite transferabile, a unor „certificate de competențe europene" etc. core-curriculum-ul capătă noi valențe, cuprinzând valori internațional valabile, a căror particularizare se face în funcție de specificul regiunilor, de particularitățile culturale, geografice. Educația interculturală capătă astfel noi accente, presupunând descentrări și restructurări curriculare, în sensul abordării comparative și integrative a unor conținuturi de factură particular națională.

Elementele conținutului sau al curriculum-ului nu sunt totdeauna manifeste și sesizate sau cuantificate. Literatura de specialitate propune și termenul de conținut sau *curriculum ascuns*. Conținutul ascuns înglobează acele elemente ale culturii informale sau influențele nonformale, datorate structurii socioculturale, familiei, grupurilor de prieteni, factorilor de personalitate. Curriculum-ul ascuns se referă mai mult la dimensiunea morală, socială, nu e produsul științei, ci al semnificațiilor date de indivizii aparținând diferitelor grupuri sociale. Importantă este dobândirea competenței sociale de a înțelege semnificațiile implicite, „ascunse" ale mesajelor, ale ritualurilor, regulilor, convenienței, procedurilor necesare facilitării integrării sociale (1, p.68).

3.2. CRITERII DE SELECȚIE A CONȚINUTURILOR

Mutațiile produse în paradigmele cunoașterii, apariția unor noi stimuli culturali, diversificarea și specializarea continuă a domeniilor cognitive, transformările survenite în expectanțele beneficiarilor-elevi, creșterea complexității sociale, rapidele schimbări ale nevoilor sociale datorate influențelor factorilor economici, demografici și politici etc. impun o atentă și complexă dimensionare a conținuturilor învățământului.

Elaborarea unor conținuturi caracterizate prin „echilibru, coerență, suplețe și caracter deschis" (G. Văideanu), presupune răspunsul la o serie de dileme: alegerea între tradiționalism și orientare perspectivă, între creșteri incoerente și coerență,

între dezechilibrarea şi sufocarea programelor şi sinteze reuşite, între instabilitate şi echivoc, între continuitate şi schimbare (11, p. 163). De asemenea, noile provocări şi tendinţe sociale ridică noi dileme ale planificării curriculare: păstrarea valorilor culturale specifice, naţionale în condiţiile promovării universalismului, permiţând atât unitatea, cât şi diferenţa; dezvoltarea deprinderilor de învăţare permanentă; dezvoltarea abilităţilor de acces, de reflecţie şi de creare a cunoştinţelor; conţinuturile şi procesele sunt ambele importante, dar trebuie puse într-o anumită balanţă în curriculum-ul şcolar (5, cap. *Making Changes in a Changing World*).

Curriculum-ul şcolar actual este caracterizat de Jacques Delors (3, cap. *Agenda americană*) drept „critic", datorită multiplicării surselor care alimentează conţinutul învăţământului, a insuficientei lor exploatări şi reflectări în conţinuturile învăţământului, a modificării exigenţelor sociale, reflectate în noi obiective educaţionale şi a multiplicării presiunilor asupra învăţământului, a necesităţii unor metodologii mai flexibile de elaborare a conţinuturilor, în vederea reducerii decalajului dintre dezvoltarea ştiinţei, tehnicii, artei etc. şi nivelul cuprinderii datelor acestora în conţinutul învăţământului.

Chiar şi o simplă enumerare a *surselor de conţinut* ce trebuie analizate în vederea selecţionării şi organizării conţinutului învăţământului ne dă imaginea complexităţii şi dinamicii lor (11, p. 165; 3; 5):

– *Evoluţia ştiinţelor exacte*: mutaţii şi revoluţii epistemologice, transferuri metodologice şi interdisciplinare, discipline de graniţă şi combinaţii inedite de discipline, accelerarea ritmului dezvoltării, generalizarea folosirii informaticii şi a ordinatoarelor în diferite domenii de cercetare.

– *Evoluţia tehnologiei* şi impactul ei extraordinar asupra tuturor domeniilor vieţii sociale, de la cel industrial până la cel familial. Ne aflăm în plină eră computerizată, ce permite o dinamică a informaţiei fără precedent.

– *Evoluţia lumii muncii*: datorită progresului tehnologic este necesar un nivel ridicat al priceperilor şi deprinderilor de folosire a roboţilor industriali. Apar noi meserii, multe dispar, munca oamenilor fiind înlocuită de roboţi. De asemenea, asistăm la o fluctuaţie tot mai mare a pieţei muncii, la creşterea competiţiei internaţionale a pieţelor, la schimbări în cererile de meserii.

– *Evoluţia ştiinţelor sociale şi umane* şi rolul lor sporit în cultivarea atitudinilor (responsabilitate, solidaritate, patriotism, toleranţă şi cooperare etc.) şi capacităţilor (spirit critic, autonomie intelectuală, capacităţi autoformative, de autoînvăţare, inventivitate etc.). Robert Carneiro (3, *Curriculum for the 21st Century* – Paper 17) aprecia că Noua Ordine Internaţională se va baza pe limbajul culturii, ştiinţei şi tehnologiei, promovarea capacităţilor de cooperare, a atitudinilor de toleranţă, a spiritului intercultural. Construcţia Noii Ordini Internaţionale nu se mai bazează, afirmă autorul, pe modele economice, pe graniţe politice şi ideologice.

– *Evoluţia culturii şi artei*: procese de democratizare, forme inedite de participare, noi curente, nevoia întăririi spiritului critic şi a gustului estetic în scopul prevenirii efectelor negative ale mercantilismului şi ale anumitor mode care pot acapara o parte a tineretului. Formarea judecăţii de valoare este absolut necesară

în condițiile *expansiunii mediei*, copiii petrecând în fața televizorului mai mult timp decât petrec la școală. Informațiile dobândite pe această cale deschid copilului o perspectivă internațională, îl pun în contact cu culturi diverse și îndepărtate, dar pe de altă parte, pot conține mesaje în care primează valorile comerciale, în detrimentul valorilor morale, culturale autentice, simțul critic de receptare selectivă și cu discernământ fiind absolut necesar.

– *Impactul sporit al viitorului* asupra prezentului și unitatea dintre trecut, prezent și viitor. Apare astfel nevoia introducerii unor probleme de futurologie și a unor exerciții prospective. Această orientare se afirmă cu mai multă acuitate, în condițiile în care s-a constatat că, în mod paradoxal, conținutul educației reflectă mai mult valorile trecutului, or prin educație nu putem pregăti pentru viitor studiind numai trecutul, fără a arăta și tendințele de evoluție.

– *Aspirațiile tineretului*, cum sunt: participarea, nevoia de viață democratică, dorința de a cunoaște lumea și de a comunica, interesul pentru probitate și pentru respectarea valorilor etice, dorința de a se implica efectiv în procesele de luare a deciziilor etc. De asemenea, tinerii trebuie tot mai mult instruiți să facă față insecurității sociale determinate de fluctuația pieței, de diversele presiuni sociale contradictorii, de creșterea numărului șomerilor etc. În fața educației apar, pe de o parte, exigențe legate de crearea unor posibilități egale de acces la educație, egalitate de șansă atât de instruire și formare, cât și de inserție socială, iar pe de altă parte, legate de multiplicarea surselor de conținut pentru a mări profilul specializărilor.

– *Achizițiile cercetării pedagogice* privitoare la selecționarea și la organizarea conținuturilor și a învățării: inter și transdisciplinaritate, modularitate, indicatori de pertinență a conținuturilor, învățare continuă și evaluare formativă, noi moduri de formare inițială a profesorilor, formarea formatorilor viitorilor profesori, reconsiderări ale relației profesor-elev: profesorul nu mai este un „dirijor", ci un „acompaniator" al învățării elevului, promovând strategii active, participative de învățare a elevului, care devine astfel agent al propriei formări etc.

– *Problematica lumii contemporane* caracterizată, așa cum am văzut în primul capitol, prin universalitate, globalitate, interdependențe puternice și caracter prioritar. Problematica ecologică, a exploziei demografice, multiplicarea focarelor de tensiune socială, analfabetismul etc. sunt fenomene care proliferează, educația fiind o modalitate de stopare a lor.

Ansamblul surselor de conținut prezentate conduce spre necesitatea unei abordări globale a acestora, a cât mai multor conexiuni între discipline. Răspunsurile educaționale la această complexitate au determinat construcții curriculare precum: „curriculum integrat", „educație multiculturală", „învățare prin cooperare, în echipă", internaționalizarea curriculum-ului, construcții și proiecte modulare care să dezvolte un parteneriat mai funcțional cu lumea muncii (ex. proiectul „Știință, tehnologie, societate", proiectul „Nuffield") etc.

Oricât de oportun ar fi structurat un conținut, acesta va înregistra întotdeauna un decalaj între ceea ce este nou și ceea ce se oferă realmente elevilor. De aceea, în cadrul conținutului învățământului, se va realiza un optimum între ceea

ce este stabil şi efemer. Centrarea conţinuturilor pe codurile de referinţă şi cele de interpretare (concepte, metodologii, teorii) asigură acestora perenitate şi consistenţă. Fixarea în conţinuturi a unor elemente conjucturale le asigură un caracter adecvat, aplicabilitate şi eficienţă. Găsirea unui echilibru între cele două componente este o sarcină atât a factorilor de decizie, cât şi a educatorilor (1, p.71).

Pertinenţa conţinuturilor o raportăm la măsura în care acestea sunt în concordanţă cu obiectivele educaţionale formulate, cu exigenţele sociale, cu raportul pe care îl asigură între cultura generală şi cultura de specialitate etc.

O sintetizare a obiectivelor educaţionale raportate la ceea ce este valorizat de societate este edificatoare pentru orientarea conţinuturilor (3, lista cuprinde şapte seturi majore de obiective sintetizate în urma studiilor unor cercetători australieni, Campbell şi McMillan – 1992, asupra accentelor individuale, sociale, vocaţionale în raportul conţinut/obiective):

1) o societate care valorizează individul prin el însuşi;

2) o societate care arată responsabilitate internaţională şi ecologică;

3) o societate care angajează în dezvoltarea individului raportarea la contextul mai larg al responsabilităţii morale;

4) o societate care doreşte ca procesul de interacţiune să aibă două dominante: armonia şi cooperarea;

5) o societate care furnizează reţele suportive: familiale, de vecinătate, de grup, promovând reafirmarea lor, în condiţiile schimbării şi degradării patternurilor familiale, sociale, valorilor morale etc.;

6) o societate care oferă identităţi suportive: naţional, regional, global;

7) o societate cu o economie robustă.

În acest context, sunt concordante recomandările UNESCO (10, p. 153) de restructurare a conţinuturilor, astfel încât să se asigure:

1. Creşterea gustului şi a motivaţiei elevilor pentru studiu, ceea ce presupune: achiziţionarea unei cunoaşteri creative, dezvoltându-se în acelaşi timp capacitatea de a gândi; creşterea dragostei pentru natură şi pentru fiinţa umană; dezvoltarea unei voinţe puternice şi a spiritului de independenţă; însuşirea gustului pentru muncă; dezvoltarea sociabilităţii bazate pe conştiinţa solidarităţii sociale şi pe dorinţa de a se face util; cultivarea dragostei pentru propria familie, pentru oraşul natal şi ţara sa şi totodată pregătirea pentru a deveni cetăţean onest şi cu respect pentru toată lumea.

2. Necesitatea unei mai mari flexibilităţi a cursurilor autorizate să funcţioneze în şcoală, în funcţie de specificul şcolii şi al regiunii, reducându-se numărul cursurilor standard pe materie.

3. Obiectivele şi conţinuturile fiecărei materii fixate în programe să fie limitate la esenţial, pentru a permite fiecărei şcoli şi fiecărui profesor să-şi utilizeze pe deplin propriile metode.

4. Structurarea conţinuturilor de o manieră interactivă, formativă, concepându-se manualele ca instrument de formare continuă, bazate pe capacitatea de autoînvăţare şi autoevaluare, centrate pe coduri de referinţă şi coduri de interpre-

tare, determinând la elevi gustul pentru inovație și participare, indicându-se în acest sens sursele de informare.

Prin prisma acestor reconsiderări curriculare, în selectarea și organizarea conținuturilor trebuie avute în vedere anumite *criterii/indicatori de pertinență* ai conținuturilor:

– deschiderea față de progresele și achizițiile științei și selecționarea elementelor de introdus în cadrul conținuturilor, în lumina finalităților educației general-obligatorii;

– acord axiologic al conținuturilor cu valorile din domeniul culturii și al artei; analize periodice ale valorii culturale a programelor și manualelor școlare;

– menținerea unui echilibru între dubla deschidere a conținuturilor: față de problematica planetară și față de trebuințele specifice ale comunității locale și naționale;

– adecvarea continuă a conținuturilor la trebuințele și posibilitățile spirituale, fiziologice și fizice ale celor angajați în procesele de învățare la diferitele niveluri ale sistemelor educative;

– asigurarea echilibrului în conceperea conținutului la nivel central (planuri, programe, manuale) și la nivel instituțional (activități didactice și extradidactice);

– asigurarea coerenței conținuturilor în plan diacronic și sincronic, în sensul stabilirii unor raporturi strânse între idei, și în cel al eliminării contradicțiilor sau rupturilor între capitole, între discipline sau între cicluri școlare;

– conceperea și dozarea conținuturilor și a modurilor de organizare a învățării, astfel încât elevii să fie angajați în eforturi cu valoare formativă care să se asocieze cu bucuria de a învăța;

– orientarea prospectivă și democratică a conținuturilor, astfel încât șansele de succes ale celor care învață să sporească, iar pregătirea lor pentru înțelegerea și construirea viitorului să devină mai temeinică (11, p. 189-190).

În condițiile descentralizării învățământului, politica educațională în domeniul curriculum-ului propune realizarea unui curriculum orientativ (core-curriculum), pe scheletul căruia să se grefeze în funcție de particularitățile zonei, ale școlii, de interesele elevilor. În acest sens, Gordon Kirk (6, 1986) propune următoarele criterii pentru un core-curriculum de nivel național: să fie determinat de guvernul central după un proces democratic de consultare; să ia forma unor aserțiuni asupra structurii generale a curriculum-ului, mai degrabă decât a unor specificații detaliate asupra conținuturilor planurilor și manualelor; să fie derivat din și în relație directă cu obiectivele educaționale generale care să includă anumite deprinderi, dispoziții și valori cerute de viață într-o societate democratică; să fie cuprins în planuri și programe orientative, minimale; să faciliteze alegerea elevilor și să maximizeze posibilitățile de autoînvățare; să includă o strategie pentru luarea în considerare a variațiilor ritmurilor de învățare ale elevilor; să implice un sistem național de evaluare și certificare.

Deciziile privind stabilirea conținuturilor, particularizarea lor, pentru a nu determina o supraîncărcare a conținuturilor, vor avea în vedere o serie de probleme:

• Care sunt cunoştinţele şi competenţele ce trebuie să fie achiziţionate, precum şi atitudinile de dezvoltat pentru a realiza obiectivele educative?

• Ce cantitate de cunoştinţe trebuie reţinută (performanţa minimală)?

• Care sunt limitele amplitudinii (nivel de debut sau de terminare a învăţării unor conţinuturi la un ciclu şcolar) şi care sunt preachiziţiile unei anumite învăţări?

• Ce profunzime vor prezenta elementele de conţinut alese?

• Trebuie să determinăm extensiunea unui conţinut în favoarea profunzimii lui sau invers?

• În ce ordine şi la ce nivel vor fi predate disciplinele?

• Care sunt momentele cele mai potrivite pentru a preda anumite materii?

• Ce ritm de învăţare se va aplica unui domeniu de studiu?

• La ce vârstă şi la ce grad de maturizare intelectuală a elevilor este bine să se introducă o materie? (1, p. 72-73).

Problemele care se ridică în faţa selectării şi organizării conţinuturilor prezentate mai sus sunt doar câteva şi cu titlu orientativ, conducând la stabilirea orientativă sau mai detaliată a unui cadru curricular.

Enciclopedia Internaţională a Educaţiei (7, 1994) prezintă o tipologie nuanţată a curriculum-urilor din acest punct de vedere, în condiţiile unui învăţământ descentralizat:

a) Curriculum recomandat: un document în care o regiune/instituţie stipulează curriculum-ul pe care-l cred necesar pentru o disciplină sau pentru o topică interdisciplinară. Un astfel de document nu are un statut oficial. Nici un corp ministerial, profesor sau publicaţie educaţională n-au obligaţia să adere la recomandările unui astfel de document.

b) Curriculum mandatat: curriculum-ul oficial prescris, cu statut formal, obligatoriu de aplicat. Poate conţine şi o listă de obiective intenţionale, o programă de examinare (standarde minimale de performanţă).

c) Curriculum de predat: ceea ce se transmite în clasă, în cadrul lecţiilor.

d) Suport curricular: manuale, orare, echipamente folosite în clasă etc.

e) Curriculum testat: curriculum acoperit prin teste sau examene.

f) Curriculum învăţat/atins: cel pe care îl învaţă elevii. Nu este acelaşi cu cel măsurat prin teste sau examinări şi poate avea un scop mai larg decât curriculum-ul testat.

Multiplicarea surselor de selecţie curriculară, criteriile diverse de selecţie şi pertinenţă, necesitatea elaborării de suporturi pentru vehicularea conţinuturilor, adaptarea şi nuanţarea conţinuturilor, diversele probleme pe care le ridică selecţia, organizarea şi permanenta adecvare la nou a conţinuturilor fac necesare înfiinţarea unor centre speciale de dezvoltare curriculară.

3.3. ABORDAREA PLURIDISCIPLINARĂ, INTERDISCIPLINARĂ ŞI TRANSDISCIPLINARĂ A CONȚINUTURILOR ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

3.3.1. SCURT ISTORIC

3.3.1.1. Ideea necesității de a reorganiza conținuturile învățământului în funcție de necesitățile dezvoltării şi formării celui care învață, formulată odată cu *teoria educației negative* de către Jean-Jacques Rousseau în romanul pedagogic *Emile*, cerea ca „logica instruirii" să urmeze „logica dezvoltării" copilului şi considera principiul respectării particularităților de vârstă şi individuale drept imperativ suprem al educației.

Rousseau sugera că „natura bună a copilului" tinde spre „formarea liberă a omului", astfel încât trebuințele dezvoltării, interesele şi aspirațiile copilului trebuie să reprezinte criteriile esențiale de alegere de către educator a cunoştințelor pe care trebuie să i le ofere.

Această idee „pueroconcentristă" se opunea radical concepțiilor tradiționale. Curriculum-ul educațional medieval era „preconstruit" fără a ține seama de principiul invocat de Rousseau. El era strict delimitat şi monodisciplinar. În şcolile mânăstireşti şi medievale se studiau aşa-zisele *septem artes liberales* (cele şapte arte liberale); acestea erau împărțite în *trivium* sau *artes sermocinales* (gramatica, retorica şi dialectica) şi *quadrivium* sau *artes reales* (aritmetica, geometria, astronomia şi muzica).

Învățământul laic, cavaleresc, imita îndeaproape acest program. Tinerii paji şi scutieri care se pregăteau să devină cavaleri se antrenau în aşa-zisele *septem probitates* (cele 7 virtuți): călăria, înotul, lancea, scrima, jocul de dame şi declamarea versurilor.

Ulterior, progresul artelor şi ştiințelor a impus şcolilor mărirea numărului de discipline de învățământ la toate nivelurile de pregătire. Tradiția a păstrat însă maniera medievală de a studia izolat, monolitic, chiar şi atunci când înrudirile interdisciplinare erau evidente sau când scopurile pregătirii solicitau desființarea severelor şi adesea artificialelor granițe dintre materiile de studiu.

3.3.1.2. Aceeaşi tradiție a împiedicat aplicarea principiilor rousseauiste timp de două secole. Abia în secolul al XIX-lea contele Lev Nicolaevici Tolstoi a încercat să le pună în practică. În 1859, el a creat la moşia sa de la Iasnaia Poliana prima „şcoală liberă", adică centrată pe „viața celui care învață". După marele romancier rus, „singura metodă educativă este viața însăşi; ea nu mai este un procedeu de intervenție, ci acceptarea dezvoltării şi creşterii neîngrădite a copilului".

Din păcate, Tolstoi a conferit o accepțiune prea liberală acestei idei. La şcoala din Iasuaia Poliana copiii de mujici stabileau în mod liber „ce să învețe" –

contribuind la structurarea unui program de pregătire puerocentrist. Din păcate, li s-a permis copiilor să stabilească şi „cât să învețe", ba chiar şi „cum să învețe" şi mai ales „dacă să învețe".

Evident orice disciplină şcolară a dispărut şi şcoala de la Iasuaia Poliana s-a transformat rapid într-o anarhie pedagogică inutilă şi ridicolă.

3.3.1.3. Sub impulsul ideilor lui Rousseau, abia în prima jumătate a secolului al XX-lea s-au realizat primele încercări valoroase de depăşire a paradigmei monodisciplinare.

În anii '30, Ovide Decroly a propus organizarea unui nou sistem şcolar numit de el *sistemul centrelor de interes*. Ideea fundamentală a acestuia era aceea de a organiza procesul instructiv-educativ astfel încât să fie valorificate integral mecanismele psihologice ale învățării. Or, cum acestea „nu lucrează izolat, ci simultan sau cel puțin într-o succesiune rapidă", trebuiau organizate cunoştințele într-o altă manieră. În acest scop, Decroly a propus *programul ideilor asociate pe bază de centre de interes*. În acest program nu mai erau precizate „discipline" şi „materii", ci „centre de interes": teme şi probleme necesare satisfacerii unor trebuințe ale copilului studiate din perspectiva mai multor discipline.

De exemplu, *cunoaşterea mediului* era un centru de interes care, din punctul de vedere al satisfacerii trebuințelor, trebuia studiat examinând pluridisciplinar factori precum: ambianța (familială, şcolară, socială), *mediul viu animal şi vegetal* (fauna şi flora înconjurătoare), *mediul abiotic* (apa, aerul, pietrele, soarele, luna etc.).

Copilul îşi aduna toate fişele de lectură, notițele, planşele etc. realizate de-a lungul întregii şcolarități într-o „carte a vieții" pe care urma să o folosească ca „îndrumător în viață" şi pe care să o completeze mereu prin autoeducație şi autoinstruire.

3.3.1.4. O experiență similară a propus în 1920 Helena Parkhurst. Ea a experimentat aşa-numitul Plan Dalton în statul Massachusetts (SUA). Parkurst a inventat aşa-zisul „contract" pe care elevul îl putea încheia cu profesorii. Aceştia se angajau să-i ofere materiale şi îndrumări de studiu. Elevul se angaja să se prezinte la o evaluare a achizițiilor până la un anumit termen limită. El avea întreaga libertate de a lucra cum îi convine. „Materiile" la care era solicitat să încheie contract erau însă cu un puternic conținut profesional – adesea inter sau pluridisciplinar.

3.3.1.5. Elemente de inter şi pluridisciplinaritate presupune şi metoda proiectelor exprimată de Kilpatrick. În sistemul de şcoală propus de acesta materiile de învățământ sunt înlocuite cu aşa-numite „proiecte" pe care elevii trebuiau să le realizeze. Cele 4 categorii de proiecte şi mai ales scopurile pentru care erau realizate sugerează conținutul lor inter, pluri şi transdisciplinar:

– *proiectul de producție* – cu scopul de a produce ceva;

– *proiectul de consum* – scopul nu este acela de a produce ceva, ci de a folosi eficient ceva produs de alții;

– *proiectul problematic* – cu scopul de a distinge noi probleme sau de a soluționa probleme încă nesoluționate de altcineva;

– *proiectul de ameliorare tehnică.*

3.3.1.6. În perioada interbelică și postbelică au apărut inovații pedagogice care, prin chiar structura lor funcțională, au determinat adoptarea unei instruiri inter, pluri și transdiciplinare. De exemplu, experimentul de școală cu autoconducere intreprins de W. R. George la Freeville. Școala numită „Republica George Junior de la Freeville" este un orășel de 150 ha, populat numai cu fete și băieți sub 20 de ani care se întrețin din munca lor, se pregătesc pentru viață și învață să administreze public conducând efectiv, după reguli democratice, orășelul propriu.

O experiență pedagogică aproape identică este și așa-numita „Republica Bemposta" (Spania).

3.3.2. MODELUL IERARHIC AL LUI GAGNÉ

În perioada postbelică, odată cu „explozia informațională", cercetările menite a realiza programe de învățământ centrate pe trebuințele dezvoltării și specificul învățării s-au intensificat. O realizare remarcabilă în acest sens este modelul propus de Robert M. Gagné, profesor la Universitatea Statului Florida (SUA). Observațiile lui Gagné i-au permis să ia în considerare, din multitudinea teoriilor învățării, opt tipuri de învățare care sunt solicitate în procesul instruirii școlare:

Tipul 1: *Învățarea de semnale (signal learning)*. Individul învață să dea un răspuns general și difuz la un semnal. Acesta este clasicul răspuns condiționat al lui Pavlov (1927).

Tipul 2: *Învățarea stimul-răspuns (S-R learning)*. Subiectul dobândește un răspuns precis la un stimul discriminat. Ceea ce este învățat este o conexiune (Thorndike, 1898) sau discriminant operant (Skinner, 1938), denumit uneori răspuns instrumental (Kimble, 1961).

Tipul 3: *Înlănțuire (chaining)*: Este învățată o înlănțuire de două sau mai multe conexiuni *S-R*. Condițiile pentru acestă învățare au fost descrise de Skinner (1938) și de alții, în special de Bilbert (1962).

Tipul 4: *Asociația verbală (verbal association)*. Asociația verbală este învățarea de înlănțuiri verbale. În mod fundamental, condițiile se aseamănă cu cele ale altor înlănțuiri (motorii). Cu toate acestea, prezența limbajului la om face din acesta un tip special, pentru că individul poate alege dintre înlănțuirile interne ale repertoriului său lingvistic deja învățat (Underwood, 1964).

Tipul 5: *Învățarea de discriminări multiple discriminations learning).* Individul învață să dea „*n*" răspunsuri diverse de identificare la tot atâția stimuli diferiți care pot să se asemene unul cu altul (Postman, 1961).

Tipul 6: *Însușirea de concepte (concept learning).* Subiectul dobândește capacitatea de a da un răspuns comun la o clasă de stimuli care pot să difere sub aspect fizic (Kindler, 1964).

Tipul 7: *Învățare de reguli (rule learning).* O regulă este o înlănțuire de două sau mai multe concepte. Ea controlează comportamentul prin condiționări verbale de tipul „dacă A, atunci B".

Tipul 8: *Rezolvarea de probleme (problem solving).* Rezolvarea de probleme este orice tip de învățare care apelează la evenimentele interne de obicei cunoscute sub numele de gândire. Două reguli deja învățate sunt combinate într-un anumit mod pentru a produce o nouă capacitate care depinde de o „regulă supraordonată" (J.S. Bruner, 1965).

În unele lucrări, R.M. Gagné a admis și al nouălea tip de învățare.

Tipul 9: *Învățarea prin descoperire (learning by discovery).* Uneori, nu este posibilă folosirea gândirii logice pentru a extrage din reguli cunoscute adevăruri sau reguli noi. În aceste condiții, poate interveni un mecanism misterios numit *insight* („iluminare bruscă") ce poate revela soluții neașteptate la problemele aparent insolubile (J.S. Bruner ș.a.).

Modelul lui Gagné comportă o *ierarhie* – în sensul că orice tip de învățare solicită învățări de nivel inferior pentru a se declanșa. De exemplu: „înlănțuirile" cer ca premise învățări anterioare de „tip S-R."; „Rezolvarea de probleme" cere ca premise învățarea de reguli ș.a.m.d.

În lucrările *Condițiile învățării* și *Principii de design al instruirii* , R.M. Gagné a formulat principiile instruirii centrate pe ierarhia învățării. În mod firesc, acestea comportă o *logică a învățării* care conduce la alcătuirea de *programe de învățământ inter și transdisciplinare* ori de câte ori modelul este folosit pentru a pentru a proiecta sistemul de pregătire pentru diferite profiluri profesionale.

3.3.3. MODELUL HOLODINAMIC AL LUI R. TITONE

Cercetătorul italian Renzo Titone a publicat în 1974 un model de integrare a elementelor instrucționale fundamentat pe supoziția că paradigma „învățării pasive" și cea a „învățării active" nu se contrazic, ci se completează.

După Titone învățarea umană este „triplanică", desfășurându-se la trei niveluri operatorii:

a. *nivelul tactic* (extrinsec, periferic, observabil și deci măsurabil) – în planul comportamental;

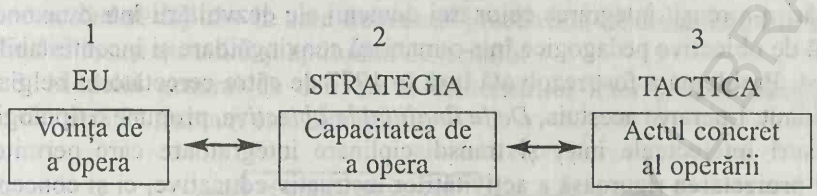
b. *nivelul strategic* (interior, intrinsec) – în planul proceselor cognitive;

c. *nivelul egodinamic* (intim, profund) – planul trăirilor spirituale înalte.

Modelul holodinamic presupune proiectarea unor programe de învățământ care să permită nu doar *învățarea tactică* sau *învățarea strategică*. O învățare au-

tentică atinge profunzimile *eului dinamic*, marcând nu doar conduita sau ansamblul cunoștințelor, ci însuși sensul pe care cel care învață îl conferă propriei vieți.

În structura unei *programe holodinamice de învățământ* se vor regăsi *cunoștințe, capacități și atitudini* care se structurează în fazele următoare:



3.3.4. TIPOLOGIA DEMERSURILOR TRANSDISCIPLINARE A LUI D' HAINAUT

3.3.4.1. Taxonomii de obiective și demersuri transdisciplinare

1. Specialiștii consideră taxonomiile de obiective pedagogice drept cea mai importantă categorie de achiziții educaționale din secolul nostru. Faptul că acestea pot fi utilizate pentru proiectarea riguroasă a curriculum-urilor, pentru diverse profiluri de formare, precum și pentru proiectarea precisă a fiecărei activități didactice justifică această apreciere. Este vorba, în fond, de un „instrument de gândire și acțiune educațională" care, folosit corespunzător, poate elimina multe dintre incertitudinile și improvizațiile care apar în activitatea de învățământ.

2. O taxonomie de obiective pedagogice este, de fapt, un model ideal, un „portret-robot" al personalității umane care poate fi formată prin maximum de influențe educative. Este vorba, de o descriere, de regulă în termeni de capacități și comportamente observabile și măsurile ce por fi „produse" prin acțiuni educative exercitate asupra oricărei ființe normale.

Primele taxonomii de obiective pedagogice au fost elaboarte – după investigații prelungite și minuțioase – de către școala psihologică din Chicago, sub conducerea lui Benjamin Bloom. În 1956, acesta a reușit să descrie taxonomia obiectivelor pedagogice ale dezvoltării cognitive.

În 1970, D.R. Krathwohl a descris taxonomia obiectivelor în domeniul dezvoltării afective, iar în 1972, A. J. Harrow pe cea a obiectivelor în domeniul dezvoltării psihomotorii. Taxonomia Bloom-Krathwohl-Harrow a cunoscut o răspândire remarcabilă în anii următori. Actualmente este folosită și în învățământul militar american.

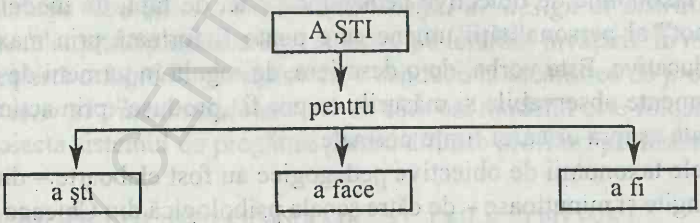
3. Totuși, acestei prime taxonomii i s-au adus critici. Cea mai importantă este cea privind separarea artificială a celor trei domenii ale dezvoltării. (În procesul instructiv-educativ, obiectivele cognitive, afective și psihomotorii se impun simultan, chiar dacă într-o situație pedagogică sau alta pot avea ponderi diferite.) Prin urmare, cercetătorii au încercat să depășească acest neajuns care, în practică,

poate provoca efecte cu totul nedorite. S-au realizat, în acest sens, un mare număr de taxonomii ale obiectivelor pedagogice, mai mult sau mai puțin convergente cu cea clasică a lui Bloom-Krathwohl-Harrow (G. Madaus, 1973; Guiford, 1971; De Corte, 1978; Gagne și Merrill, 1973; De Block, 1970 ș.a). Nici una dintre aceste încercări n-a reușit integrarea celor trei domenii ale dezvoltării într-o taxonomie unitară de obiective pedagogice într-o manieră convingătoare și incontestabilă.

4. Problema a fost rezolvată însă în 1977 de către cercetătorul belgian L. D' Hainaut. Lucrarea acestuia, *De la finalități la obiective*, propune o tipologie de demersuri intelectuale inter și transdisciplinare integratoare care permite nu numai proiectarea riguroasă a activităților instructiv-educative, ci și conceperea curricula educative pentru orice profil de formare. Indubitabil, tipologia lui D' Hainaut este cea mai valoroasă și mai eficientă metodologie de elaborare a planurilor și programelor de învățământ, aptă să confere un fundament solid și riguros practicii educaționale propriu-zise. Reforma învățământului românesc, din păcate, nu l-a luat în considerare. Modelul și-a găsit aplicare însă în reforma învățământului militar românesc. Utilizarea sa în proiectarea profilului liderului militar și a curriculum-ului educațional militar este o tentativă îndrăzneață, dar care s-a impus obiectiv.

3.3.4.2. Profilul format inter și transdisciplinar

1. Principiul fundamental al tipologiei lui D' Hainaut este acela că toate deprinderile și capacitățile produse prin intervenții educative sunt fundamentate cognitiv după modelul următor:



2. Această triadă poate fi regăsită în structura formării oricărui profil, inclusiv în profilul liderului militar. Elaborarea unui profil constă în determinarea tipurilor de demersuri și atitudini ce ar trebui să se manifeste în toate categoriile de situații (ipostaze) în care se va găsi cel care se formează. Aceste demersuri și aceste atitudini vor fi determinate și de situația propriu-zisă, dar, în mod esențial, de rolul omului în acea situație, care este ea însăși un cadru de viață (profesională, particulară etc.). În cazul elaborării profilului liderului militar, cadrele de viață fundamentale în care el trebuie să rezolve situațiile în mod competent sunt:

– *viața în societate* – în care liderul militar trebuie să joace rolul de cetățean cu responsabilitate aparte;

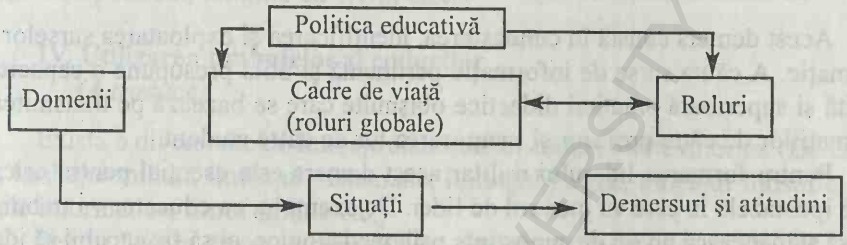
– *viața militară* – în care trebuie să joace rolul de conducător de oameni și grupuri militare, în mod eficient și creativ;

– *mediul educativ* – în care trebuie să joace rolul de educator şi formator de militari, de asemenea în mod eficient şi creativ;

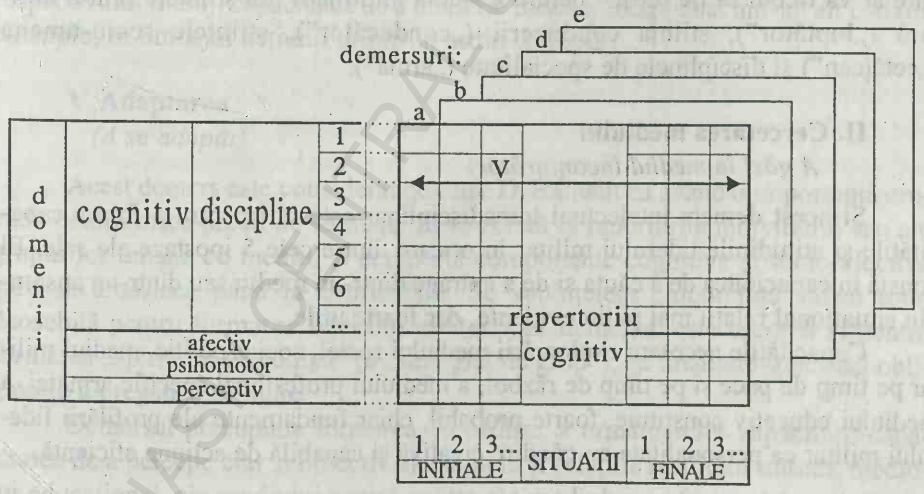
– *mediul profesional* – în care trebuie să joace rolul de specialist în armă şi de conducător al militarilor specializaţi în respectiva armă;

– *mediul de luptă* – în care trebuie să joace rolul de conducător în luptă, dovedind el însuşi atitudini şi aptitudini de luptător.

3. Modelul general de derivare a demersurilor inter şi transdisciplinare schiţat de către D' Hainaut este următorul:



4. În ceea ce priveşte alcătuirea (proiectarea) curriculum-ului educaţional, centrat pe demersuri intelectuale, schema generală (integratoare) este următoarea:



Schema sugerează că toate demersurile se aplică tuturor disciplinelor pentru toate situaţiile. Aceasta este însă, o reprezentare pur teoretică. În determinarea curriculum-ului pentru un profil anumit, cu situaţii predeterminate de cadre de viaţă tipice, modelul se particularizează. De exemplu, în determinarea profilului liderului militar se pot aplica toate demersurile intelectuale, dar ipostazele tipice (cetăţean, conducător, educator, specialist în armă şi luptător) devin parametri care impun specificitatea curriculum-ului educaţional militar (operează selectarea şi regruparea conţinuturilor, transdisciplinarizarea şi modularizarea acestora).

5. D' Hainaut a propus un set de 20 de demersuri intelectuale care inter şi transdisciplinează curriculum-ul (planurile şi programele de pregătire) în funcţie de profilul de formare vizat. Vom continua explicarea lor apelând la exemple privind formarea liderului militar, întrucât el a fost deja aplicat în contextul reformei învăţământului militar românesc declanşată în anul 1993 şi aflată în fază avansată de derulare.

I. Studiul informaţiilor
(A dobândi şi a trata informaţii)

Acest demers constă în cunoaşterea, identificarea şi exploatarea surselor de informaţie. A căuta surse de informaţie pertinentă şi utilă presupune o capacitate diferită şi superioară practicii didactice obişnuite care se bazează pe transmiterea informaţiilor de către profesor şi memorarea lor de către student.

Pentru formarea liderului militar acest demers este esenţial pentru oricare dintre ipostazele în care va juca rol de lider. De exemplu, ca educator va trebui nu doar să stăpânească un set de cunoştinţe psihopedagogice, ci să fie capabil să identifice sursele de informare cu privire la inovaţiile pedagogice, să analizeze aceste inovaţii prin prisma utilităţii lor în practica instruirii şi educării militarilor şi să le sintetizeze în modele coerente de gândire şi acţiune educativă eficientă. În mod similar va trebui să fie format pentru a studia informaţii din ştiinţele şi arta militară („luptător"), ştiinţa conducerii („conducător"), ştiinţele socio-umane („cetăţean") şi disciplinele de specialitate („armă").

II. Cercetarea mediului
A găsi în mediul înconjurător)

Şi acest demers intelectual transdisciplinar este util pentru a forma capacităţile şi atitudinile liderului militar în oricare dintre cele 5 ipostaze ale sale. El constă în capacitatea de a căuta şi de a extrage dintr-un mediu sau dintr-un ansamblu situaţional relaţii mai puţin evidente, dar foarte utile.

Capacităţile necesare exploarării mediului social, social-politic, mediul militar pe timp de pace şi pe timp de război, a mediului profesional specific armatei, a mediului educativ constituie, foarte probabil, chiar fundamente ale profilării liderului militar ca personalitate cu gândire creativă şi capabilă de acţiune eficientă.

III. Comunicare eficientă
(A comunica)

În general, a vorbi nu echivalează cu a comunica. De regulă, vorbirea needucată este o comunicare ineficientă. Liderul militar trebuie, pe de o parte, să emită mesaje eficiente, în sensul că trebuie să ştie să se facă înţeles, să ştie să convingă prin argumente sau prin persuasiune despre importanţa şi/sau utilitatea a ceea ce comunică, pe de altă parte, liderul militar trebuie să recepţioneze în mod eficient mesaje, în sensul că trebuie să fie capabil să înţeleagă exact ceea ce i se

comunică, să evalueze conținutul și consecințele mesajelor recepționate și să integreze coerent semnificațiile sale într-o structură personală de gândire și acțiune. Este vorba de a manifesta aceste capacități și atitudini în legătură cu orice formă de comunicare (scrisă, orală, înregistrare magnetică etc.) și în toate ipostazele.

Liderul militar trebuie format încât să emită (comandant) și să recepționeze (subordonat) ordine; să comunice eficient ca educator; să stăpânească și să utilizeze eficient limbajul de specialitate al armatei; să stăpânească regulile de politețe și de comunicare eficientă în afara mediului militar (relațiile cu presa, relațiile cu publicul, relațiile cu civilii etc.).

IV. Utilizarea limbajelor și codurilor
(A traduce)

Există o diversitate de limbaje elaborate în coduri foarte diferite. (De exemplu, limbajul militar, limbajul matematic, limbajul juridic, limbajul filosofic, limbajele informatice, limbi străine etc.)

Pentru fiecare dintre ipostazele sale liderul militar are nevoie de stăpânirea perfectă și utilizarea eficientă a unuia sau mai multor limbaje. Aceasta presupune: capacitatea de a explora (decodifica) mesaje elaborate în respectivul limbaj; capacitatea de a identifica (decripta) precis sensul și semnificațiile elementelor respectivului mesaj; capacitatea de a transcrie mesajul recepționat într-un alt cod (de exemplu, în limbajul acțiunii printr-un ordin de luptă).

V. Adaptarea
(A se adapta)

Acest demers este considerat de către D' Hainaut ca având o importanță crucială pentru orice profil de formare. El se referă la raporturile individului sau ale grupurilor umane cu mediul și comportă componente cognitive și socio-afective care se amestecă până la confundare. Se subînțelege importanța sa cu totul deosebită pentru formarea liderului militar. Dar demersul este esențial și pentru formarea „spiritului de echipă" (a „sinergiei de grup"), ca finalitate specifică obligatorie a pregătirii militare.

Demersul presupune formarea, în ordine, a următoarelor capacități: capacitatea de a percepe clar și obiectiv elementele și relațiile mediului militar, mediului educațional, ale mediului social-politic ale mediului profesional (specialitatea în armă), ale mediului de luptă; capacitatea de a-și ajusta așteptările, atitudinile, gândirea și acțiunile la fiecare dintre aceste medii, judecând rolul de lider militar în mod eficient și creativ; capacitatea de a percepe schimbările în categoriile de medii amintite și de a-și adecva comportamentele, atitudinile și valorile la aceste schimbări.

VI. Aplicarea modelelor
(A utiliza modele)

Acest demers, deşi formulat în termeni generali, este deosebit de important pentru profilarea curriculumară a liderului militar. Teoretic, capacitatea de a utiliza modele de soluționare a situațiilor tipice amplifică semnificativ orice tip de competență sub raportul eficacității. Exemplul cel mai simplu care poate fi dat este acela al „regulii de trei simplă", care poate ajuta elevul de gimnaziu să rezolve rapid probleme complicate de chimie, fizică ori aritmetică. Modelele sunt structuri rezolutive (demersuri operaționale sau acționale) sigure, verificate, indubitabile. În oricare dintre ipostazele în care se află, liderul militar dispune de astfel de modele.

Problema proiectării curriculum-ului este aceea de a inventaria toate aceste modele şi a-l face pe absolvent capabil să aleagă modelul adecvat situației, să aplice modelul ales, să evalueze rezultatul şi să cunoască limitele respectivului model, estimând exact valoarea soluțiilor favorizate de model.

VII. Rezolvarea problemelor
(A rezolva probleme)

Acest demers valorifică descoperirea „problemsolving-ului" ca mecanism fundamental, esențial şi specific inteligenței umane. Între „aplicarea modelelor" şi „rezolvarea problemelor" există cel puțin o deosebire importantă. Aplicarea modelelor implică utilizarea unui demers rezolutiv, cert, probat; „rezolvarea problemelor" este, probabil, necesară când soluțiile „de-a gata" (modelele) au fost epuizate şi sunt necesare „soluții noi". Aceasta înseamnă că demersul este solicitat liderului militar ori de câte ori se va afla în situații pe care nu le-a mai întâlnit niciodată. În acest sens, curriculum-ul trebuie astfel proiectat încât liderul militar să „reacționeze şi să acționeze" profesionist în orice situație problematică nouă.

Astfel spus, liderul militar trebuie astfel format încât să devină capabil să identifice caracterul nou al problemei şi, eventual, să-i distingă aspectele tipologice (dacă aparține unei clase sau tip de probleme sau nu şi dacă se pretează sau nu la un model rezolutiv); să identifice datele sau variabilele pertinente; să formuleze problema în termeni operaționali (să o exprime în termeni de rezultate aşteptate şi de demers rezolutiv); să controleze dacă dispune de toate elementele necesare soluționării şi, dacă este cazul, să caute elementele care îi lipsesc; să imagineze un proiect sau o strategie de cercetare a demersului care ar trebui să ducă la rezolvare; să pună în practică acest proiect sau strategie de rezolvare formulând ipoteze cât mai plauzibile şi mai avantajoase teoretic, practic, economic etc.; să controleze permanent, etapă cu etapă, operație cu operație, aplicarea planului şi să introducă măsurile corective sau ameliorative la momentul oportun; să evalueze obiectiv rezultatele (soluția şi consecințele) prin prisma aşteptărilor (dacă obiectivele nu au fost atinse şi la ce nivel de performanță în raport cu standardele admisibile); să evalueze eşecurile determinând riguros cauzele; să re-

examineze şi să reconstruiască strategii rezolutive prin prisma obiectivelor şi a cauzelor eşecului; să determine – în caz de succes – parametrii de validitate şi să construiască noi modele rezolutive.

VIII. Creativitate

(A inventa, a imagina, a crea)

Acest demers se bazează pe descoperirea „gândirii divergente" de către J.P. Guilford (1967) – diferită de „gândirea convergentă" (de tip logico-deductiv, implicată peste tot în cele 7 demersuri anterioare şi în următoarele 11 demersuri). „Producția divergentă" este principalul mecanism intelectual-atitudinal de „construire a unei opere noi", de „scoatere din neant" de soluții (opere, creații, inovații, soluții, modele etc.).

Caracteristicile esențiale ale invenției sunt considerate originalitatea, abundența şi diversitatea.

Liderul militar trebuie să fie nu numai eficient, ci şi creativ. Aflat în situații problematice noi, insolite, el trebuie să găsească nu numai soluții logice, ci şi să fie capabil să elaboreze soluții noi, ingenioase, surprinzătoare şi, chiar prin aceasta, mai eficiente. Atât sub raportul procesului („drumul nebătătorit") cât, mai ales, sub raportul produselor („soluții-surpriză"). Tendința de a eluda educarea capacității creative a gândirii în educația militară clasică a devenit anacronică în condițiile în care „calitatea de schimbare" şi „ritmul înnoirii" au atins, în zilele noastre, cote remarcabile, iar tendința evidentă este de amplificare. De exemplu, în ipostaza de luptător (conducător de militari în luptă) liderul se va confrunta mai degrabă cu situații noi, imprevizibile, decât cu situații descrise în tratatele de istorie militară; tot astfel, în ipostaza de educator, liderul militar trebuie mai degrabă să imagineze situații posibile şi scenarii probabile (simulări didactice) decât să transmită setul de cunoştințe clasice ş.a.m.d.

Astfel încât s-ar putea spune că dimensiunea creativă a gândirii şi acțiunii liderului militar trebuie să devină însemnul de modernitate şi fundamentul unei noi eficiențe care se alătură principiilor clasice şi tradițiilor, conferind formării militare o imagine nouă, de natură a înlocui pe cea clasică, a „executantului" cu o alta, cea a „liderului ingenios", capabil să gândească şi să acționeze în toate situațiile într-o manieră rațională, dar surprinzătoare şi mult mai eficace.

Aceeaşi situație-problemă poate avea soluții diferite; există grade diferite ale invenției – de la soluțiile „muncite" şi banale (previzibile de către inamic) şi până la „soluțiile neaşteptate" (care pot deruta inamicul până la paralizia completă). Este evident că în condițiile războiului modern stimularea gândirii divergente a liderului militar a devenit o necesitate ce nu poate fi lăsată în voia hazardului aptitudinilor înnăscute sau aşa-numitului „geniu militar". Aceste calități excepționale pot fi, în măsură însemnată, realizate pe baza unui curriculum ştiințific.

IX. Evaluarea

(A judeca, a evalua)

Acest demers – esențial pentru curriculum-ul militar – implică atât un conținut strict cognitiv („măsurarea obiectivă"), cât și o componentă afectivă („aprecierea subiectivă") care poate avea ponderi diferite într-o situație sau alta. Liderul militar trebuie să fie capabil să execute o serie de operații menite a evidenția aspecte provenind din compararea unei situații inițiale cu o situație finală pe bază de criterii predefinite.

O evaluare corectă implică parcurgerea succesivă a câtorva etape care solicită liderului militar: capacitatea de a determina precis scopul evaluării; capacitatea de a culege informații revelatoare cu privire la situația care trebuie apreciată sau evaluată; capacitatea de a defini criterii de evaluare adecvate scopului acesteia; capacitatea de a ierarhiza criteriile de evaluare în funcție de scopul evaluării, resurse și restricții; capacitatea de a alege sau de a construi o metodă de evaluare unitară care să structureze într-un tot coerent scopul, criteriile, resursele, restricțiile și standardele.

X. Gândirea selectivă

(A alege)

Acest demers este foarte apropiat și, într-o măsură însemnată, facilitat de capacitățile de evaluare și apreciere. Cel puțin în ceea ce privește rolurile pe care liderul militar trebuie să le joace ca educator, cetățean, luptător și conducător, capacitățile de a alege variante optime de soluționare a problemelor și de acțiune eficientă sunt indispensabile. D'Hainaut consideră că demersul alegerii se derulează în mai multe etape care solicită, succesiv: capacitatea de a colecta elemente (căi, metode alternative etc.) din care se va putea alege; capacitatea de a strânge informații complete privind criteriile de opțiune; capacitatea de a determina variabilele (factori determinanți, trăsături distinctive etc.) care permit determinarea clară între elementele asupra cărora va opera opțiunea; capacitatea de a defini și ierarhiza criteriile de optimalitate; capacitatea de a realiza efectiv alegerea pe baza criteriului sau a combinației de criterii care definesc optimalitatea; capacitatea de a ierarhiza alegeri acceptabile și de a verifica adecvarea elementelor alese la criteriile adoptate.

Formarea acestor capacități are grade diferite de dificultate în funcție de ipostază (situație) și rol. De exemplu, gradul de dificultate este maxim în ce privește alegerea variantei optime pentru o acțiune de luptă, liderul militar trebuind să execute demersul în condiții de risc și de timp limitat; aceeași activitate se va putea însă realiza mai ușor în condițiile adoptării unei strategii didactice optime pentru a realiza o activitate educativă.

XI. Explorarea abstractă
(A abstrage)

Acest demers face parte din categoria celor denumite de către D' Hainaut „speculative" (sau „teoretice") și se referă la capacitățile de conceptualizare și generalizare a unor situații, aspecte faptice, operații etc. Dacă liderul militar are sau nu nevoie de gândire „abstractă" sau „teoretică" este o problemă care nu ar trebui pusă cel puțin în ceea ce privește formarea sa ca manager, educator, cetățean și specialist în armă; în toate aceste ipostaze el își joacă rolul într-o „lume de abstracții" pe care nu numai că nu le poate ignora, dar care îi servesc ca instrumente de gândire și acțiune.

A abstrage înseamnă a extrage dintr-un context, sistem sau situație (practică sau teoretică) elementele analoage, comparabile sau aplicabile în alte situații, sisteme sau contexte. Există, așadar, posibilitatea ca „gândirea abstractă" să se dovedească, în unele împrejurări, un „instrument foarte concret".

Avantajul ei praxiologic este evident. Este mult mai eficientă transpunerea unei soluții (element) dintr-un context într-o situație nouă decât găsirea efectivă din nou a acestei soluții. În plus, abstragerea poate consta în traducerea unei situații sau probleme într-un limbaj mai general. D' Hainaut consideră pregnante și edificatoare pentru formarea capacităților de explorare abstractă următoarele: capacitatea de a identifica într-o situație clasele și variabilele cărora le aparțin datele care conțin acea situație; capacitatea de a distinge clasele sau variabilele adecvate problemei de rezolvat; capacitatea de a determina relațiile între aceste clase și variabile și de a formula ipoteze referitoare la aceste relații; capacitatea de a transpune o anumită situație într-un limbaj general care să exprime, sub forma cea mai completă și mai condensată, structura situației abstrase (ansamblul relațiilor care leagă între ele clasele, variabilele sau conceptele adecvate); de fapt, această capacitate face posibilă elaborarea unui model descriptiv al situației.

XII. Modele explicative
(A explica)

Explicarea constituie o prelungire a demersului de explorare abstractă și constă în elaborarea unui model descriptiv; elaborarea de modele descriptive solicită capacitatea de a descoperi, a face să apară sau a exprima relații logice, de regulă de tip cauzal, în structura unor situații sau fenomene. D' Hainaut consideră că, în mod obișnuit, asemenea exprimări sunt propoziții logice bazate pe conectorul de implicație („Dacă A, atunci B"). Dar relațiile explicative pot fi nu numai logice, ci și analogice. În acest caz este solicitată nu numai gândirea logică, ci și capacitățile de intuiție și creativitatea celui care construiește modele explicative.

Dacă un asemenea demers este necesar sau nu în profilul liderului militar constituie, ca și în cazul explorării abstracte, o falsă problemă, suscitată numai de cantonarea într-o viziune depășită („militarul etern subordonat, întotdeauna executant, niciodată gânditor sau decident").

XIII. Demonstrarea
(A demonstra)

Această activitate este considerată de către D' Hainaut drept un caz particular al rezolvării de probleme (demersul VII). Este totuşi vorba de un demers mai complex, care solicită capacităţi de parcurgere a mai multor etape de analiză, deducţie şi sinteză logică. Cele mai importante par a fi, în ordine, următoarele: capacitatea de a identifica şi a defini clar ceea ce trebuie demonstrat (teza); capacitatea de a alege şi exprima riguros ipostazele, axiomele sau variabilele care vor fundamenta demonstraţia; capacitatea de a traduce teza şi ipotezele în forme simplificate, „de lucru" şi, eventual, în limbajul care se potriveşte tipului de situaţie concretă care este avută în vedere; capacitatea de a controla dacă problema este bine pusă şi dacă există toate elementele necesare demonstraţiei; capacitatea de a stabili un plan sau de a proiecta o strategie de demonstraţie şi de a găsi mijloacele adecvate pentru a o pune în practică; capacitatea de a aplica în mod consecvent şi riguros strategia adoptată controlând validitatea ei etapă cu etapă; capacitatea de a controla dacă se ajunge la rezultatul aşteptat – demonstrarea tezei – în condiţiile de respectare riguroasă a regulilor adoptate, de coerenţă logică şi fără erori pe parcurs; capacitatea de a determina şi defini limite de validitate sau parametri de adecvare a demonstraţiei întreprinse.

Este uşor de întrevăzut că demersul „demonstrare" suscită utilizarea unor capacităţi de care liderul militar nu se poate dispensa în nici una dintre ipostazele sale definitorii, întrucât, în modalităţi diferite, fiecare îl solicită să probeze logico-deductiv şi anticipat orice teză sau ipostază preconstruită sau formulată de el însuşi.

XIV. Previziunea şi deducţia
(A prevedea şi a deduce)

A prevedea înseamnă a identifica un eveniment, o consecinţă sau un şir (structură) de evenimente sau consecinţe care decurg dintr-o situaţie. Demersul constă în aplicarea unei legităţi sau a unui model analitico-deductiv asupra respectivei situaţii, apt să determine din structura relaţiilor acestuia efecte ulterioare. Teoretic, sunt posibile următoarele tipuri de previziune: previziunea pe baza analizei corelaţiilor; previziunea pe baza unor modele probabilistice; previziunea pe bază de *problem-solving* (raţionamente deductive şi inductive).

Problemele de previziune nu sunt simple probleme de logică, ele solicitând, pe lângă capacităţile de gândire logică şi capacităţi intuitive, şi pe cele de descoperire şi de cercetare ştiinţifică. Mai ales în calitate de conducător de oameni şi de manager strategic, liderul militar are absolută nevoie de capacităţi de deducţie şi de previziune ştiinţifică. Dar şi în ipostazele de cetăţean cu responsabilităţi aparte, el are nevoie de capacităţi de previziune în analiza fenomenelor şi proceselor sociale şi militare; în ipostaza de conducător de militari, în luptă nu poate acţiona eficient decât dacă dispune de capacităţi de deducţie şi previziune concret-situaţională.

XV. Învățarea eficientă
(A învăța)

Învățarea este o activitate umană fundamentală și permanentă care se manifestă spontan în virtutea curiozității epistemice și a nevoilor de adaptare. Dar învățarea poate avea grade diferite de eficiență. Liderul militar trebuie să dispună de capacități de învățare eficientă pe care să le folosească permanent în oricare dintre ipostazele specifice. Cele esențiale, după D' Hainaut, sunt: capacitatea de a-și da seama de ignoranță și voința de a o înlocui prin cunoaștere; capacitatea de a descoperi și defini clar scopul și obiectivele învățării; capacitatea de a identifica și reactualiza cunoștințele anterioare necesare integrării coerente a noii învățări; capacitatea de a stabili relații de similitudine sau logice între date asimilate anterior și cunoștințele noi și de a le organiza în structuri cognitive proprii, coerente și cât mai persistente; capacitatea de a conferi aplicativitate oricărei achiziții noi; capacitatea de a controla și evalua permanent propria învățare.

XVI. Acțiunea rațională
(A acționa)

A utiliza rațiunea pentru creșterea eficacității acțiunii constituie un demers esențial pentru orice profil de formare. D' Hainaut consideră că aceasta presupune cel puțin următoarele capacități: capacitatea de a stabili obiectivele acțiunii (a descoperi necesitatea acțiunii, a-i stabili și ierarhiza obiectivele în termeni de rezultate așteptate, a distinge obiectivele concrete de finalitate etc.); capacitatea de a proiecta și pregăti acțiunea (a aduna informația necesară, a identifica obstacolele, constrângerile și mijloacele de a le învinge, a elabora o strategie sau un plan de acțiune etapizată, a aduna sau a crea mijloacele de acțiune, a realiza un proiect precis al acțiunii, a evalua acest proiect anticipat, *in vitro*); capacitatea de a realiza efectiv acțiunea (a pune în acord situația cu obiectivele, a realiza operațiile prevăzute în proiect, a evalua succesiunea și corectitudinea operațiilor întreprinse, a adapta permanent operațiile la obiective); capacitatea de a evalua rezultatele acțiunii; capacitatea de a corecta acțiunea (a identifica riguros cauzele discrepanțelor dintre obiective și rezultate, a imagina mijloace de remediere, a găsi soluții corective, a controla efectele soluțiilor aplicate).

D' Hainaut nu include decizia ca un element al acțiunii raționale pe considerentul că, în numeroase situații, aceasta este ea însăși un demers care poate fi realizat de alte persoane. În procesul formării și în procesul activității liderului militar este vorba de realitate frecventă, el trebuind să acționeze rațional în raport cu reguli, instrucțiuni și ordine care structurează un ansamblu de decizii prealabile stabilite la niveluri ierarhice superioare. Bineînțeles, acesta nu eludează faptul că liderul militar trebuie să fie și un cât mai bun decident. Ceea ce justifică luarea în considerare aici a demersului următor.

XVII. Luarea deciziilor
(A decide)

Decizia însoţeşte acţiunea chiar dacă ea poate fi luată la niveluri diferite în raport cu execuţia.

Liderul militar execută decizii luate de superiori, dar ia el însuşi decizii (pe măsura înaintării în carieră, liderul militar devine din ce în ce mai mult un decident şi mai puţin un executant). Astfel încât formarea capacităţilor necesare demersului de luare a deciziilor este obligatorie în proiectarea curriculum-ului militar şi, din multe puncte de vedere, trebuie să constituie chiar elementul central al profilului liderului militar cu funcţie de subordonare a tuturor celorlalte demersuri. Integrată sau nu în procesul acţiunii raţionale, decizia solicită capacităţi corespunzătoare fiecărei etape: capacitatea de a preciza obiectivele urmărite (a descoperi necesitatea deciziei, a-i enunţa obiectivele în termeni de rezultate aşteptate, a ierarhiza aceste obiective stabilind prioritățile); capacitatea de a proiecta şi pregăti decizia (a aduna informaţia necesară, a identifica obstacolele şi restricţiile, a identifica limitele libertăţii de a decide, a concepe un plan etapizat şi un proiect operaţional de luare a deciziei, a aduna sau crea mijloace necesare luării deciziei); capacitatea propriu-zisă de a lua decizia (a stabili diverse ipoteze, a prevedea efectele acestor ipoteze de decizie, a compara şi a alege ipoteza de decizie cea mai avantajoasă, a stabili pentru ce, de către cine, când şi cum va fi executată decizia); capacitatea de a evalua rezultatele deciziei (a controla dacă şi cum a fost executată, a compara rezultatele obţinute cu cele aşteptate); capacitatea de reajustare a deciziei (a identifica eventualele cauze ale eşecului sau ale neobţinerii rezultatelor aşteptate, a corecta decizia, a adapta decizia la unele schimbări de obiective sau de împrejurări).

XVIII. Proiectarea planurilor şi strategiilor
(A concepe planuri de acţiune şi strategii)

Acest demers constituie un „element" integrat în numeroase alte demersuri – condiţionând formarea atât a unor capacităţi de „gândire în acţiune", cât şi de „gândire teoretică". Este, aşadar, un demers cu valoare instrumentală vastă, util în oricare dintre ipostazele specifice liderului militar, dar cu precădere în cea de manager militar, educator, conducător de trupe specializate în armă şi de conducător de militari în luptă.

Conceperea planurilor şi strategiilor de acţiune solicită următoarele capacităţi: capacitatea de a preciza obiective ale acţiunii planificate pe termen lung (scopuri, destinaţie) şi pe termen mediu şi scurt (obiective în termeni de rezultate aşteptate); capacitatea de a strânge elementele necesare elaborării planului (date privitoare la împrejurări, la obstacole, la catalizatori ai acţiunii, la resurse disponibile); capacitatea de a proiecta desfăşurarea acţiunii (a defini subobiective, a etapiza acţiunea, a identifica opearaţiile necesare şi ordinea lor de succesiune în fiecare etapă; a imagina căi, mijloace, metode pentru fiecare subobiectiv sau obiec-

tiv; a utiliza criteriile de eficacitate, facilitate, economicitate, acceptabilitate, rapiditate, viabilitate, coerență și suplețe pentru a determina alegerea strategiei optime de acțiune); capacitatea de a modifica planul în funcție de schimbările de situație (a percepe schimbările de situație, a identifica relațiile dintre noua și vechea stare de lucruri, a determina consecințele schimbării, a concepe modificările de plan cele mai adecvate); capacitatea de a prevedea modificările posibile în situație (folosind capacitățile specifice demersului al XIV-lea referitor la deducție și previziune); capacitatea de a evalua permanent și a corecta continuu planul.

XIX. Tehnologia schimbării
(A transforma)

Adaptarea la schimbare este o necesitate pentru omul modern. Militarul nu este scutit de această situație, ci, dimpotrivă, profesia sa îl expune mai mult decât oricare alta la această realitate. Dar el trebuie să și producă schimbarea, ca agent care transformă, modifică, operează reorganizări, modernizări, optimizări etc. Fiecare schimbare își are logica ei și se realizează printr-o tehnică specifică. Dar se poate vorbi de o tehnologie (generală) a schimbării care facilitează operarea a numeroase categorii de schimbări.

O asemenea tehnologie a schimbării solicită agentului câteva capacități de gândire rațională, gândire creativă și acțiune eficientă după cum urmează: capacitatea de a defini necesitatea și a fixa obiectivele transformării (a identifica presiuni și cauze obiective, a stabili starea finală a transformării, a identifica avantajele stării finale în raport cu starea actuală); capacitatea de a pregăti transformarea (a preciza restricțiile ce trebuie luate în considerare, a defini etapele schimbării, a alege metode și mijloace pentru fiecare etapă, a proiecta și realiza instrumentele necesare schimbării, a proiecta minuțios desfășurarea schimbării și a evalua anticipat proiectul); capacitatea de a executa efectiv schimbarea (a aplica proiectul de transformare și a asigura controlul riguros al aplicării prin prisma scopului și caracteristicilor stării finale așteptate); capacitatea de a evalua obiectiv rezultatele schimbării; capacitatea de a corecta acțiunea de schimbare pe baza discrepanțelor dintre starea așteptată și starea obținută.

În care dintre ipostaze poate fi solicitat liderul militar să propună și să realizeze schimbări și transformări? Cel puțin ca manager, ca educator și ca specialist în armă, atare solicitări sunt evidente și pregnante, astfel încât în proiectarea modulelor pentru formarea acestor competente, includerea capacităților de a genera și produce schimbarea se impune obligatoriu.

XX. Știința organizării
(A organiza)

Necesitatea de a forma capacități organizatorice la militari este îndeobște cunoscută și nu mai trebuie argumentată. Enumerăm numai capacitățile impuse de demersul organizatoric așa cum le-a formulat D' Hainaut în vădită corespondență

cu achiziţiile managementului şi ştiinţa organizării: capacitatea de a fixa obiectivele organizării; capacitatea de a pregăti organizarea; capacitatea de a pune în practică principiile organizatorice sau modelul de organizare; capacitatea de a evalua, pe bază de criterii, organizarea; capacitatea de a reajusta organizarea şi/sau de a proiecta şi realiza reorganizări.

ÎN LOC DE CONCLUZII

Demersurile intelectuale inter şi transdisciplinare propuse de către D' Hainaut nu întreţin între ele o ierarhie bazată pe principiul „de la simplu la complex". Ele pot fi grupate în funcţie de profilul vizat, acordându-li-se, în acest fel, ponderi mai mari sau mai mici. Este, aşadar, vorba de un instrument care poate ajuta la orientarea curriculum-ului. Riscul cel mai mare constă în a fetişiza acest instrument şi a-i acorda o importanţă mai mare decât are. Cei care îl vor folosi trebuie să-şi dea seama că ei sunt cei care folosesc modelul D' Hainaut şi că nu modelul îi foloseşte pe ei!...

Un neajuns esenţial pentru practică, cel puţin deocamdată, îl poate constitui faptul că aplicarea modelului D' Hainaut conduce la un fel de „dispariţie" a disciplinelor clasice prin desfiinţarea graniţelor dintre ele, prin recombinarea şi reordonarea conţinuturilor lor în structuri pliate pe logica demersurilor transdisciplinare. Rezultatele educaţionale propriu-zise ar fi, foarte probabil, mai bune. Dar „predarea transdisciplinară" ar implica o inovaţie radicală; trecerea de la cursul monodisciplinar clasic, susţinut de un singur profesor la „predarea în echipă" (*team-teaching*). Or, „predarea în echipă" ar implica dificultăţi practice şi ar încălca unele cutume scolastice şi academice pe care prea puţină lume este dispusă să le eludeze. Cel puţin, deocamdată.

3.4. TEORIA CURRICULUM-ULUI

3.4.1. CE ÎNSEAMNĂ „CURRICULUM EDUCAŢIONAL"

3.4.1.1. O expresie exotică

Expresia „curriculum educaţional" a pătruns intempestiv în şcoala românească în anul 1990. Astăzi este pe buzele tuturor educatorilor români. S-a impus mai ales în perioada în care în fruntea Ministerului Educaţiei şi Învăţământului s-a aflat profesorul clujean Andrei Marga. Atunci s-a înfiinţat Consiliul Naţional pentru Curriculum. O instituţie vitală pentru reforma învăţământului şi viitorul şcolii româneşti . Ministrul amintit folosea expresia „curriculum" atât de frecvent încât pe seama acestui reformator cu sclipiri haretiene s-au născocit

glume maliţioase. Se spunea că din cinci cuvinte rostite de ministru cel puţin trei erau *curriculum* sau *curricula*. Dar aceasta dovedea doar faptul că pentru mulţi educatori expresia în discuţie rămânea exotică sau chiar obscură.

Între timp însă Consiliul Naţional pentru Curriculum a declanşat, a desfăşurat şi a finalizat o activitate amplă cu multe rezultate discutabile, dar şi cu reuşite indiscutabile. A fost conceput un Curriculum Naţional pentru învăţământul preuniversitar care cuprinde noi planuri şi programe de învăţământ în baza cărora au fost concepute „manuale alternative" pentru elevi şi „manuale ale profesorilor" care au înlocuit vechile metodici de specialitate. Acestea obligă educatorii la proiectare pedagogică riguroasă şi la noi conduite didactice. Totuşi expresia „curriculum educaţional" continuă să suscite neînţelegeri şi interpretări eronate care pot fi uneori întâlnite nu doar la tineri educatori, ci chiar şi la dascăli prestigioşi şi cu îndelungată experienţă la catedră.

De aceea, socotim necesare unele lămuriri absolut necesare pentru a concepe şi a realiza activităţi didactico-educative în noile condiţii ale şcolii româneşti.

3.4.1.2. Decriptare etimologică

Nu căutaţi să descifraţi sensul cuvântului „curriculum" în dicţionarele de pedagogie româneşti mai vechi sau mai noi! În toate, în absolut toate, veţi găsi o traducere nefericită. Se spune peste tot: „curriculum" înseamnă, în latină, „scurtă alegere". 1) Se poate traduce şi astfel „curriculum", stimaţi dascăli, dar sensul conferit astfel nu are nici o legătură cu fabuloasa şi complexa activitate care se desfăşoară astăzi în toate şcolile lumii în numele acestei expresii.

Îngăduiţi-ne, de aceea, o decriptare „şcolărească" pe care ne-o impune originea latină a neamului nostru şi bunele obiceiuri dăscăleşti de altădată şi dintotdeauna.

Cuvântul „curriculum" este un substantiv neutru de declinarea a-II-a. Prin urmare, se pronunţă astfel la nominativ, acuzativ şi vocativ. La genitiv singular se scrie şi se pronunţă „curriculi", dar la plural ia forma „curricula" la nominativ, acuzativ şi vocativ. Aşadar feriţi-vă de nefericitul „curriculumuri" pe care l-am auzit rostit uneori. Sau dacă aţi vrea să spuneţi ceva ce aparţine unor *curricula* folosiţi expresia „curriculorum", căci acesta este genitivul plural corect ş.a.m.d.

Dar ce înseamnă „curriculum"?

Străbunii latini îi confereau două sensuri.

1) *Sensul denotativ* era acesta: „cursă", „întrecere". Mai precis „cursă de cai cu care de lupta desfăşurată în Circus Maximus". Aşadar era o „cursă circulară"; o întrecere mai ales între cai şi mai puţin între oameni. Se organizau astfel de distracţii în Circus Maximus. Erau întreceri cu 2-4-6 cai; cele mai apreciate erau *curricula* cu *quadriga*, adică având înhămaţi patru cai.

Cum se vede sensul denotativ nu are nici o legătură cu educaţia şi cu învăţământul – ci doar cu hipodromul şi cu circul.

2) Dar străbunii latini foloseau „curriculum" şi cu *sensuri conotative* multiple. Apărea, astfel, în expresii precum *„curriculum solis"*, *„curriculum lunae"* şi,

mai ales, în reînviatul *„curriculum vitae"*, adică „mersul circular al astrului zilei pe boltă de la răsărit şi până la apus", „cursa (circulară) a Selenei de-a lungul nopţii" şi „cursa circulară a vieţii de la naştere şi până la moarte".

„Curriculum vitae" nu înseamnă, cum cred mulţi astăzi, un „memoriu de activitate numit astfel ca să părem „mai occidentali". În treacăt fie spus, celor care mai iubesc limbile clasice le repugnă spolierea de sensuri pe care o găsim în ultraabrevierea modernă C.V. (pronunţat bizar „Si-Vi"!), dar putem fi îngăduitori cu atari efecte ale legii efortului minim.

Însă nu putem trece cu vederea că prin „curriculum vitae" vechii latini încercau să vorbească despre „circularitatea vieţii", despre cursa omului între naştere şi moarte. Căci expresiile „om" (*homo*) şi „umanitate" (*humanitas*) veneau de la *humus*, adică „humă", „pământ", „lut"; or „pământul" era *mater* („materie) şi *mater genitrix* („mama-născătoare a toate"). Ne naştem din *humus* şi ne întoarcem, implacabil, în *humus*. Suntem umani nu numai pentru că ne-am născut din humă, ci pentru că ne înmormântăm defuncţii în humă.

Sensurile acestea conotate de expresia „curriculum vitae" erau denotate prin vorbele *humanitas* şi *humanitâtis* cu care erau tradus în latină conceptul din *Paidea*: „formarea personalităţii umane prin interiorizarea culturii de-a lungul întregii vieţi". (Ori acesta este sensul cel mai elevat care putea fi conferit a ceea ce numim şi astăzi *educaţie*.)

Să reţinem, deocamdată, această caracteristică a *Paideia*-ei: *circularitatea*; apoi va mai trebui să adăugăm încă una: *rigoarea*.

Încă din vremurile homerice, elevii au recurs la fabule pedagogice pentru a sugera aceste caracteristici ale procesului de formare a personalităţii umane de-a lungul întregii vieţi. Cea mai sugestivă este *Odiseea,* pe nedrept considerată simplă epopee născocită de aezi pentru a-i distra pe aristocraţii polisurilor din Arhipelagul egeic.

De fapt, *Odiseea* era un tratat paideutic, un manual de educaţie orală care transmitea reguli de formare umană şi de construire a destinului.

Vechii greci credeau că soarta oricui, oameni sau zei, era riguros diriguită de o suprazeitate abstractă pe care o numeau *Ananké*. Era „Necesitatea Oarbă", „Soarta Nemiloasă", de care „chiar şi nemuritorii se tem"(Homer). Ea se manifesta în Lume prin cele trei fiice ale sale numite *moirai*; cele trei *moire* erau toate „torcătoare şi urzitoare"; adică *klothés*. Nu putem să nu observăm că basmele româneşti au păstrat credinţa în „ursita" implacabilă, hotărâtă la naştere de trei „ursitoare". Acestea erau: Clotho-moira care „dadea drumul firului vieţii"; *Lachesis* – moira care „diriguia firul vietii de la naştere şi până la «capătul firului»"; şi *Atropos – moira* care „tăia firul vieţii".

Destinul lui Odiseu povestit de Homer este *circular*: a plecat la războiul troian când împlinise 30 de ani; drumul spre Troia a durat 10 ani, războiul a durat tot 10 ani şi reîntoarcerea în Itaca tot 10 ani. În răstimpul *nostos*-ului (reîntoarcerea) destinul ulisean este marcat de trei „femei cu meserii legate de ţesut şi

de urzit. *Calypso*, nimfa din insula Ogygia (locul unde se afla *omphalos*, „buricul pământului") era țesătoare care țesea destinele cu o scoică de aur. *Circe* magiciana era, și ea, o „neasemuită torcătoare". Ulysse le-a abandonat pe aceste nemuritoare splendide care îi promiteau „tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte". A preferat-o pe muritoarea *Penelopa*, care era deja bătrână. Oare de ce? Alegoria homerică este străvezie. Penelopa era ea însăși țesătoare. Țesea „giulgiul lui Laerte" ziua și îl desfăcea noaptea, așteptându-l pe Ulysse. E limpede, nimfa Calypso era, de fapt, moira Klotho, magiciana Circe era Lachesis, dar Penelopa era înfiorătoarea Atropos, care putea oricând să „taie firul vieții lui Odisseus".

Această parabolă a destinului paideutic sublinia așadar circularitatea destinului, riguros diriguit de reguli inflexibile și exigențe imuabile. Străbunii latini au născocit expresia *curriculum vitae* pentru a traduce această metaforă subtilă, menită a arăta că procesul formării personalității umane de-a lungul întregii vieți nu poate fi desfășurat la voia întâmplării. Este sensul reținut în anul 1902 de către marele pedagog american John Dewey; el l-a repus în circulație prin publicarea eseului *The Child and the Curriculum (Copilul și curriculum-ul)*.

3.4.1.3. Sensul conceptului de curriculum la John Dewey

Cu lucrarea mai sus amintită s-a început transformarea conceptului metaforic de „curriculum" într-un concept pedagogic operațional. Lucrarea lui John Dewey avea caracter polemic. Cititorii interesați o pot consulta cu ușurință, întrucât a fost tradusă în limba română de către unul dintre cei mai avizați exegeți contemporani ai operei lui Dewey, profesorul român Viorel Nicolescu (v. J. Dewey, *Trei scrieri despre educație, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991)*.

Dewey constata anacronismul planurilor și programelor din învățământul secundar american la sfârșitul secolului al XIX-lea. Școlile americane ale acelor vremuri își desfășurau activitatea invitând școlile europene clasice. Or învățământul european tradițional se născuse și se dezvoltase în strânsă legătură cu sistemul eclesiastic. Primele școli europene din Era Creștină au fost școli eclesiastice și mânăstirești. Misiunea lor era formarea de slujitori „profesioniști" ai altarului: școală a convertirii la creștinism și a răspândirii moralei creștine în rândul barbarilor. Școlile eclesiastice aveau o misiune precisă care a permis stabilirea unui plan de învățământ riguros și universal: *„septem artes liberales" – „cele 7 discipline de învățământ"*, ordonate pe două niveluri:

1) *trivium*: cuprindea trei *artes sermacinales* (discipline pentru slujbă și predică): gramatica (latină), retorica și dialectica;

2) *quadrivium* cuprindea patru *artes reales* (patru discipline necesare socotirii calendarului și interpretării numerelor din Biblie): aritmetica, geometria, astronomia și muzica. Școlile eclesiastice deveneau „școli episcopale" atunci când biserica de care erau atașate era înălțată la rangul de episcopie. Din școlile episcopale s-au dezvoltat, în al doilea mileniu creștin, universitățile occidentale. Învățământul eclesiastic și teologic era eminamente livresc, informativ și ma-

gistrocentrist – întrucât se conforma riguros misiunii, finalităților și obiectivelor educaționale urmărite.

Dewey constata că școlile americane păstrau amprente livrești datorită acestei tradiții; ele puteau fi constatate în planurile și programele de învățământ. Conținuturile, preponderent informative, asimilate de absolvenți, se dovedeau complet inutile pentru viața și cariera lor profesională. El a numit generic aceste conținuturi specificate în planuri și programe de învățământ *curriculum*. Fără a o declara, avea în minte conotațiile acestei expresii latine și semnificațiile străvechi. S-ar putea spune că planurile și programele erau înțelese ca soartă implacabilă (Ananké) și *moire* care „predestinau" și sileau copiii spre o viață care nu convenea nici propriilor nevoi de dezvoltare și nici solicitărilor modului de viață american – liber, pragmatic și cu cultul lui „*the sel-made-man*".

La Dewey, „*curriculum* tradițional" era sinonim cu „pat al lui Procust"; expresia „dezvoltarea *curriculum-ului*" *(Curriculum Development)* ca și expresia „optimizarea *curriculum-ului (Curriculum Imporovement)* desemnau, imperativ, necesitatea de a alcătui planuri și programe de învățământ ale căror conținuturi să permită „educația vocațională": formarea și dezvoltarea celor care învață în conformitate cu aptitudinile individuale, trebuințele proprii de formare și solicitările socio-profesionale.

Expresiile *Curriculum Development* și *Curriculum Imporovement* s-au impus în cercetarea educațională anglosaxonă în perioada care a urmat. În a doua jumătate a secolului al XX-lea ele au început să desemneze o știință teoretică și practică a educației care a asimilat numeroase domenii studiate, tradițional, de pedagogia generală și de didactică. Dar, optimizarea curriculară/teoria curriculumului nu se reduce la aceste asimilări: noutățile pe care le aduce prevalează asupra tradițiilor păstrate.

Pedagogia europeană – dominată de literatura pedagogică francofonă și de ceea germanofonă – a acceptat cu dificultate această inovație anglo-saxonă, considerând-o, până în deceniul al VII-lea al secolului trecut simplă fantezie lingvistică. În deceniile următoare s-a putut constata că nu este vorba numai de atât. Este drept, Dewey a fost obligat să apeleze la un cuvânt străvechi și din motive lingvistice. De exemplu, nu putea folosi „pedagogie", întrucât „pedagogy" în engleza americană are conotații poetice care contrastează semantic puternic cu ideile de rigoare și de corență științifică-definitorii pentru practica și dezvoltarea curriculară.

3.4.1.4. Accepțiuni contemporane

În literatura pedagogică actuală pot fi identificate două tendințe în definirea și folosirea conceptului de *curriculum educațional*.

a) Vă veți întâlni adesea cu înclinația unor cercetători de a folosi conceptul de curriculum *în sens restrictiv*.

Unii autori (2) numesc curriculum conținutul procesului de învățământ: cunoștințele prevăzute în planurile și programele de învățământ pe care educatorii sunt obligați să le predea în activitățile instructiv-educative. Uneori înțelesul este ultra-

restrictiv. Mai ales, autorii europeni din prima jumătate a secolului trecut înțeleg prin *curriculum*, pur și simplu, *informații* care trebuie memorate de către elevi. Alții (3) lărgesc parțial definiția: curriculum înseamnă informațiile și capacitățile intelectuale (priceperi, deprinderi, abilități cognitive) de a utiliza și / sau valoriza aceste informații. Astfel de definiții vom regăsi la cercetători, precum Gaston Mialaret, Emile Planchard, Henri Pieron, și în mai multe dicționare, manuale și tratate românești (4).

Folosirea conceptului de *curriculum* în sens restrictiv nu poate fi considerată greșită. Ea se impune adesea în contexte delimitate disensului pedagogic. De exemplu, este obligatoriu această utilizare ori de câte ori cercetătorul explică aspecte concrete ale *conținutului* procesului instructiv-educativ sau caracteristici ale *planurilor și programelor* de învățământ.

b) A doua tendință – dominantă în literatura psihopedagogică recentă – este aceea de a conferi conceptului de *curriculum* o semnificație extensivă. Autorii subsumează termenului toate componentele procesului de învățământ studiate în mod tradițional de către didactică: finalitățile și obiectivele procesului de învățământ; conținuturile învățării; metodologia de predare-învățare; metodologia de evaluare a performanțelor școlare; normativitatea pedagogică ș.a.m.d.

Noutatea adusă de teoria *curriculum* este conferită de exigențele privind coerența acestor componente în procesul inovare/optimizare a planurilor de învățământ, a programelor analitice, în alcătuirea manualelor școlare și a celorlalte „produse curriculare". Dăm, în acest sens câteva exemple semnificative.

– Shorter Oxford Dictionary (5): „*Curriculum* este cursul riguros organizat și condus al studiului în școală caracterizat prin patru trăsături:

- formă, structură și aranjare a materiilor pe bază de principii și norme pedagogice stricte;
- armonia optimă a părților și elementelor care îl compun;
- uniformitatea procedurilor în organizarea și conducerea activităților și experiențelor de învățare și evaluare;
- conformarea strictă la reguli și standarde derivate din obiective predefinite și adoptate ca atare de instituția educativă".

– Neagley și Evans (6): „*Curriculum* înseamnă toate experiențele planificate riguros pentru a fi furnizate în școală copiilor pentru a atinge scopurile învățării la cele mai înalte standarde de performanță, permise de posibilitățile lor individuale" (*Handbook for Effective Curriculum Developement, 1967*).

Uneori, autorii preferă definiții metaforice extrem de sugestive (7). Iată două exemple.

– H. Spears (8): „Un *curriculum* este ceva ce trebuie făcut *altfel* decât ceea ce poate fi văzut în școală (...). Este prefața unui program perfect care, în chip autentic, nu există decât în mințile și inimile educatorilor" (*The High School for Today,* 1950).

– G.R. Koopman (9): „*Curriculum*-ul este un baston cultural" (intervenție la cea de-a 35-a Convenție a Concil for Excepțional Children, New York, 1965). Dar orice planificare riguroasă pentru desfășurarea unui proces instructiv-educa-

tiv poate fi numită *curriculum*? Dispune orice fel de şcoală de un *curriculum*? Iată opinia unuia dintre cei mai prestigioşi specialişti ai acestui domeniu:

– A.I. Olivier (10): „*Curriculum* înseamnă:

- toate experienţele copilului şi referinţele ştiinţifice la *când* şi *cum* vor avea loc aceste experienţe educaţionale;
- toate experienţele celui care învaţă într-o şcoală;
- toate cursurile pe care o şcoala le oferă sau le impune;
- aranjarea sistematică a unui număr oarecare de cursuri pentru un număr oarecare de scopuri şi aşteptări ale celui care învaţă;
- cursurile oferite de un educator avizat unuia sau mai multor interesaţi să câştige o competenţă profesională oarecare;
- programul unei şcoli profesionale pentru însuşirea unei meserii;
- experienţele cuprinse într-un *trening* militar sau de pregătire astronautică;
- programul unei *Business School* sau al unei *Management School*;
- experienţele de învăţare cuprinse în programul terapeutic al unei şcoli speciale;
- acele cursuri alese de către un *learner* care studiază într-o şcoală comprenhensivă" (*Curriculum Improvement. A. Guide to Problems, Principles and Procedures,* New York, 1965).

„Decalogul curricular al lui Olivier" este important nu atât pentru completitudinea sa; valoarea sa constă mai ales prin faptul că sugerează adevărul că orice formă sau tip de educaţie se bazează pe un anumit *curriculum*. Olivier are în vedere numai varietatea impresionantă de *curricula explicite*. Există însă şi *curricula implicite* (sau tacite). Specialiştii preferă expresia anglo-saxonă *hidden curriculum* („curriculum ascuns"). Cel care se formează de-a lungul întregii vieţi nu învaţă numai la şcoală. Învăţăm în familie, învăţăm pe stradă, învăţăm din experienţe accidentale, învăţăm din eşecuri şi succese; există ceea ce noi românii numim „şcoala celor şapte ani de acasă" şi există „ şcoala vieţii". Toate acestea se bazează pe diverse forme de *hidden curriculum* care acompaniază *curricula explicite* – fie benign, fie malign. Este o realitate pe care orice educator cu experienţă o cunoaşte foarte bine. Interacţiunile dintre *curriculum –ul explicit* şi *hidden curriculum* constituie una dintre cele mai dramatice şi mai puţin cercetate probleme ale educaţiei româneşti actuale. Dar ea afectează primejdios educaţia din toate ţările spaţiului euro-atlantic la început de mileniu.

3.4.2. OPTIMIZAREA CURRICULARĂ

Odată cu declanşarea reformei educaţionale româneşti, în literatura pedagogică şi în activitatea academică s-a impus o disciplină educaţională nouă denumită cel mai adesea *teoria curriculum-ului*. Este o încercare mai mult sau mai

puțin reușită a specialiștilor noștri de a reda în românește ceea ce în literatura anglo-saxonă este desemnat prin expresiile *Curriculum Development* și *Curriculum Improvement*. Uneori și în literatura pedagogică anglo-saxonă aceste expresii sunt considerate sinonime. Aceasta se datorează faptului că ambele sunt *componente sine-qua-non ale reformelor educaționale*. Într-adevăr:

ORICE REFORMĂ EDUCAȚIONALĂ ARE ÎN CENTRUL SĂU O DEZVOLTARE SAU O OPTIMIZARE A CURRICUM-ULUI.

Dar:

REFORMELE EDUCAȚIONALE SUNT SCHIMBĂRI MAI COMPLEXE CARE NU POT FI REDUSE LA OPTIMIZĂRI CURRICULARE.

Este deosebit de important că expresiile desemnează totuși activități relativ distincte.

a) CURRICULUM DEVELOPMENT înseamnă „dezvoltare a curriculum". Această activitate este necesară atunci când se concepe un *curriculum absolut nou*, când „se pornește de la zero"; de exemplu, atunci când se înființează o instituție educațională nouă, cu misiune și profil care nu au mai existat, fiind complet lipsită de tradiții sau de analogii viabile cu alte instituții. Să considerăm o situație fantezistă oarecare. După câte cunosc nu există încă pe Terra un liceu având ca profil agricultura marțiană. Înființarea unui asemenea exotic „liceu marțian" ar obliga specialiștii să conceapă un plan de învățământ absolut nou, programe, manuale și auxiliare cu totul noi. Acestea ar trebui, apoi, experimentate, corectate, validate etc. Oricât de fantezist ar părea exemplul nostru, el sugerează exact ceea ce s-a întâmplat când s-a înființat Lykeon-ul aristotelic, Akademia platonică sau prima Arbeitschule germană și ceea ce se întâmplă frecvent în zilele noastre când sunt înființate facultăți pentru profesionalizarea în specialități noi determinate de explozivul progres științific contemporan.

În cazul reformei educaționale din România nu avem de a face cu o „dezvoltare curriculară" (în ciuda pretențiilor unora dintre protagoniști), ci doar cu componente ale acesteia.

b) CURRICULUM IMPROVEMENT înseamnă „optimizarea curriculară". Substantivul englez „improvement" este încă înșelător. El poate fi tradus și prin „îmbunătățire" sau „ameliorare". Dar dintre cele trei posibilități de traducere cea mai indicată este cea dintâi. Din rațiuni pedagogice profunde este necesar să avem în vedere „*optimizarea curriculară*" și nu doar „îmbunătățirea" sau „ameliorarea". Ne obligă la acest lucru principiul suprem al pedagogiei. Acesta este, cum știți, PRINCIPIUL OPTIMISMULUI. El are în educație aceeași valoare pe care o are în medicină „principiul nondăunării" („*Primum non nocere*"= Înainte de orice să nu faci ceva rău"). Principiul pedagogic al optimismului a fost intuit încă din

Antichitate, dar a fost formulat ca atare de Jan Amos Comenius. El obligă educatorul să întreprindă numai „cele mai bune influențe educative cu putință". Deşi formulat pozitiv, principiul este restrictiv. În chip tacit, el interzice nu doar „influențele nefaste", ci şi „influențele bune" sau „ameliorările". Comenius folosea expresiile acestea cu sensul lor latin, în chip riguros şi strict. „Principiul optimismului" nu este o simplă metaforă încurajatoare. Ca urmaşi ai romanilor e bine să ne reamintim aceste sensuri. Este vorba de o familie de cuvinte derivate de la adverbul-adjectivul *bonus* („bine", „bun"). De aici am derivat „îmbunătățire", adică acțiunea de „a corecta ceva care nu mai merge bine sau nu mai este bun". Gradul comparativ a lui *bonus* este *melior* („mai bine", „mai bun") de la care am derivat vorba „ameliorare", adică acțiunea de „a face să meargă şi mai bine ceea ce mergea deja bine". În fine, gradul superlativ al lui *bonus* se spunea în latină *optimas* („cel mai bine", „perfect bine", „binele suprem" etc.) din care am derivat expresia „optimizare"; adică acțiunea de a face lucrul cel mai bun cu putință .

Prin urmare, principiul comenian al optimismului ne obligă să nu facem decât cele mai bune lucruri cu putință şi nu doar „să cârpim" („îmbunătățire") sau doar „să spoim" („ameliorare") ceea ce era inițial bun.

Or, şcoala românească era, în decembrie 1989, o ŞCOALĂ BUNĂ. În conformitate cu principiul optimismului ea nu trebuia „îmbunătățită" pe-ici-pe-colo şi nici chiar „ameliorată", prin asimilarea unor „forme fără fond", prin împrumuturi grăbite.

ŞCOALA ROMÂNEASCĂ TREBUIA OPTIMIZATĂ!

Reforma educațională s-ar fi putut desfăşura sub acest imperativ categoric, inclusiv în ceea ce priveşte *curriculum-ul.* Autorii acestei lucrări regretă că specialiştii din cadrul Consiliului Național pentru Curriculum diriguitorii învățământului românesc, s-au mulțumit doar cu „îmbunătățiri" şi „ameliorări" (care sunt, desigur, benigne, dar insuficiente pentru a pune bazele unei ŞCOLI A VIITORULUI).

3.4.3. ETAPELE OPTIMIZĂRII CURRICULARE

3.4.3.1. Două aspecte fundamentale

Optimizarea curriculară comportă două aspecte inextricabil interdependente:

a) *Aspectul deontologic.* Optimizarea curriculară este un demers teoretic şi practic care se finalizează cu decizii ferme referitoare la destinul unor generații de tineri mai mult sau mai puțin numeroase. Deciziile schimbării curriculare afectează cariera, viața de familie, împlinirea personalității şi fericirea celor care sunt supuşi experimentelor de învățare precizate prin curriculum. În România, schim-

barea curriculară produsă între 1993-2001 s-a repercutat asupra întregii populații școlare preuniversitare. Orice decizie comportă două tipuri de efecte:

- – *efecte scontate* – cele dezirabile și prevăzute în documentele curriculare implementate, supusă optimizării; documentele curriculare realizate de CNC- Curriculum-ul Național – cuprind finalități și obiective virtual benigne, nu este clar și cert că ele au fost corelate riguros cu tendințele de evoluție social-economică și tehnologică a societății românești pentru următorii 20-30 de ani întrucât o asemenea *prognoză* este practic dificilă;
- – *efecte nescontate* – cele indezirabile și greu previzibile. Documentele curriculare românești le-au ignorat. Nu au fost prevăzute măsuri de prevenire și atenuare a efectelor indezirabile. Riscurile există, dar nu au fost asumate de către nici o instituție sau persoană oficială. În situația în care se va produce o catastrofă pedagogică – ca urmare a uneia sau mai multor decizii greșite – nu va răspunde nimeni.

În consecință, suntem nevoiți să constatăm că schimbarea curriculară din învățământul preuniversitar românesc, deși realizată relativ bine din punct de vedere tehnic, s-a derulat în mod iresponsabil.

b) *Aspectul tehnic*. Optimizarea curriculară comportă tehnologie specifică, bazată pe principiile abordării sistemice, exigențe paraxeologice, reguli de metodologie a cercetării științifice și norme de design educațional. Acestea se reunesc în demersuri riguroase, precum cele descrise în paragraful următor. Stăpânirea (*mastery)* acestei tehnologii presupune o anumită „inginerie" socio-umană paideutică prețioasă. „Inginerii" și „tehnicienii" dezvoltării curriculare nu pot fi simpli diletanți sau improvizatori. Schimbarea curriculară a fost făcută în România de către o echipă care, pe lângă specialiști remarcabili, a cuprins și câțiva diletanți. Deciziile celor din urmă s-au materializat în prescripții eronate și primejdioase care se găsesc în număr mare în documentele curriculare validate de ministrul învățământului și transpuse în practica școlară. Educatorii se confruntă deja cu ele, iar elevii sunt nevoiții să le suporte efectele inadmisibile.

3.4.3.2. Modelul pentafazic al optimizării curriculare

Atât dezvoltarea curriculară (*Curriculum Development),* cât și optimizarea curriculară (*Curriculum Improvement*), iau în practică forma unor demersuri manageriale-organizatorice de tip fazic, care respectă strict principiile și normele pragmatice a ceea ce specialiștii numesc „managementul schimbării". Spre deosebire de managementul schimbării educaționale comportă un specific determinat de aspectul deontologic și umanitar al acesteia.

În practica schimbărilor educaționale s-au utilizat trei tipuri de demersuri. În oricare dintre ele, succesiunea fazelor este obligatorie și se supun strict principiului suprem al optimismului pedagogic.

a) Demersul trifazic cuprinde, în ordine, *proiectarea curriculară (Curriculum Design), experimentarea* noului curriculum (*Curriculum Testing)* şi *transpunerea în practică* a curriculum-ului corectat după experimentare (*Curriculum Implementation).*

b) Demersul tetrafazic include *proiectarea, experimentarea, validarea/ oficializarea (Curriculum Validit, Curriculum Approving, Established Curriculum)* şi *implementarea.*

c) Demersul pentafazic debutează cu *cercetarea curriculară (Curriculum Research)* şi continuă cu *proiectarea* noului curriculum *(Curriculum Design), experimentarea (Curriculum Testing), validarea (Established Curriculum)* şi se încheie cu *implementarea (Curriculum Implementation).*

După opinia noastră, având în vedere situaţia specifică a şcolii româneşti, demersul pentafazic ar fi fost cel mai potrivit pentru realizarea unei reforme curriculare optime.

Le descriem în continuare, pe scurt:

Etapa I. *CURRICULUM RESEARCH* (tradus în româneşte prin expresii precum „cercetare curriculară", „diagnoza curriculum-ului", „analiză de curriculum"). Este faza care, în mod obligatoriu, trebuie să preceadă orice altă activitate când se urmăresc schimbări educaţionale. Ea presupune două operaţii fundamentale: diagnoza şi prognoza.

DIAGNOZA stării educaţionale a instituţiei (instituţiilor) care urmează a fi supusă optimizării curriculare poate fi asemănată cu diagnosticul medical. Nici un medic nu ar prescrie remedii unui pacient înainte de a-l fi examinat minuţios şi a-i fi indicat cu precizie maladiile. În acest fel, el nu va risca să prescrie aspirină dacă are în faţă un bolnav de cancer sau să administreze morfină unui reumatic. Cercetarea diagnostică a stării educaţionale nu poate fi nici eludată şi nici considerată o activitate livrescă de birou sau laborator. Ea trebuie să fie, obligatoriu, o investigaţie „de teren". Învestigatorii trebuie să se supună aşa-numitului „principiu al lui Korszybsky". Conform acestui principiu de metodologie a cercetării ştiinţifice, investigatorii trebuie să evite „confundarea hărţii cu teritoriu". Altfel zis, cercetătorul trebuie să ştie că examinând harta – o simplă imagine convenţională – nu poate afla exact cum arată detaliile din teren care nu sunt reprezentate pe hartă. Studiind doar cărţi, articole etc. investigatorul angajat într-o cercetare curriculară, nu poate afla dificultăţile concrete pe care le are o şcoală sau alta, obstacolele cu care se confruntă cei de la catedră pentru a preda o disciplină sau alta, problemele pe care le întâmpină elevii etc. Reducerea cercetării curriculare la o investigaţie documentar-livrescă este o dovadă de superficialitate, care nu rezistă exigenţelor principiului optimismului (în sensul specificat în paragrafele anterioare).

PROGNOZA, este de asemenea, obligatorie pentru cercetarea curriculară. Dacă diagnoza conduce la identificarea disfuncţionalităţilor organismului şcolar, prognoza indică tendinţele de evoluţie socială, economică, ştiinţifică şi tehnologică la care organismul şcolar optimizat va trebui să se adapteze. Şcoala este prima instituţie care ia contact cu viitorul şi acest adevăr indubitabil nu poate fi în nici un fel eludat.

Restul cercetării curriculare este aşadar triplu:
- să identifice erorile, disfuncționalitățile şi dificultățile structural-funcționale actuale;
- să identifice tendințele majore de evoluție social-economică şi ştiințifico-tehnică şi solicitările socio-profesionale provocate de acestea;
- să armonizeze cele două categorii de date pe baza „principiului minimax" (minimizarea efectelor indezirabile şi maximizarea consecințelor benigne).

Etapa a-II-a. *CURRICULUM DESIGN* (tradus în româneşte, de obicei, „proiectare curriculară". Este activitatea de concepere a „noului curriculum" – esența optimizării curriculare. Designerii(sau „proiectanții") trebuie să ia în considerare şi să folosească cu maximum de responsabilitate:
- un set de concepte de referință;
- un set de principii de proiectare curriculară.

CONCEPTELE DE REFERINȚĂ definesc comportamentele obligatorii ale curriculum-ului ce urmează a fi proiectat. Convergența opiniilor formulate în acest sens de către specialişti este uimitoare, putând fi considerată chiar o unanimitate. Este vorba, de fapt, de o tehnologie riguroasă care prevede ca în proiectul curricular să fie specificate următoarele elemente:
- *misiunea instituției* educaționale(finalitatea generală, idealul educațional urmărit etc.);
- *finalitățile pedagogice* desprinse de misiunea instituției şi structurate pe niveluri, cicluri şi materii de învățământ;
- *conținutul procesului de învățământ* (ansamblul cunoştințelor, capacităților, deprinderilor, abilităților etc.) stabilit în planul de învățământ, conform finalităților şi obiectivelor generale, detaliate în programele analitice ale disciplinelor şi materiilor de învățământ, şi concretizate în manuale şcolare şi proiecte didactico-educative;
- *metodologia procesului de învățământ* (ansamblul strategiilor de predare-învățare-evaluare a conținutului pregătirii; „experiențele de învățare" şi „situațiile de învățare" în care vor fi puşi elevii; metodele didactico-educative, mijloacele de învățământ, materialele şi auxiliarele instructiv-educative etc.);
- *evaluarea procesului de învățământ* (ansamblul acțiunilor şi tehnicilor de măsură şi apreciere a rezultatelor şi performanțelor celor care învață; sistemele de intrare şi de ieşire sau de admitere şi absolvire; metodologia de reglare şi autoreglare a sistemului şi procesului de pregătire etc.).

Cele cinci componente generează un *model pentadic de* design circular. Dar design-ul circular este un proces controlat care se desfăşoară *circular*. Aspectul circular al proiectării circulare pentadice poate fi reprezentat grafic în felul următor (fig. 1):

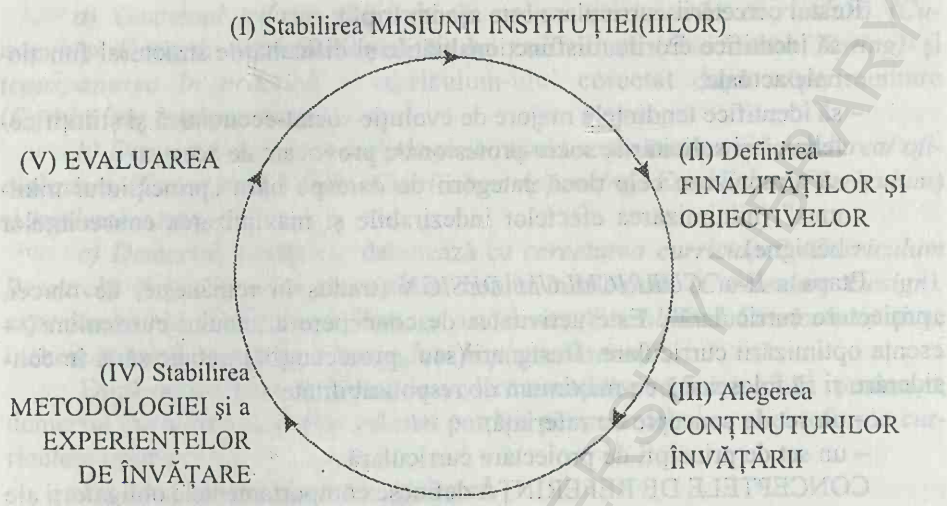


Fig. 1. *Caracterul circular al modelului pentadic de proiectare curriculară* (adaptare după D.K. Wheeler, 1967)

Facem precizarea că acest model a fost folosit (mai mult sau mai puțin fidel) și de către cercetătorii care au realizat curriculum-ul în vigoare pentru învățământul preuniversitar românesc.

PRINCIPIILE ȘI NORMELE DE PROIECTARE CURRICULARĂ. Și în privința acestora există o convergență remarcabilă în lumea teoreticienilor și specialiștilor în proiectarea curriculară. Reproducem, în acest sens, formularele realizate de personalități prestigioase ale domeniului pentru a argumenta afirmația anterioară și pentru folosul educatorilor practicieni din România. Aceștia vor putea însă observa cu ușurință că mai multe dintre principiile și normele care urmează nu au fost respectate sau chiar au fost încălcate grav în alcătuirea curriculum-ului preuniversitar românesc în vigoare. Nu vom comenta aceste erori inadmisibile. La data când scriem aceste rânduri atari comentarii sunt inutile. Este de datoria noastră să le indicăm. Principiile și normele încălcate de „ designerii" români sunt însemnate de noi cu asteriscuri având următoarea semnificație: (*) înseamnă „eludat"; (**) înseamnă „încălcat"; (***) înseamnă „încălcare gravă cu consecințe grave, periculoase".

• *Principiile lui Wynn și de Young* (1992) (11)

1. *Principiul fundamentării empirice. Curriculum*-ul trebuie să se bazeze pe cercetarea empirică a stării anterioare și să fie astfel alcătuit încă să anuleze toate disfuncționalitățile acesteia (*).

2. *Principiul orientării filosofice. Curriculum*-ul trebuie să se bazeze pe o filosofie trainică a educației aflată în consonanță cu filosofia omului din societatea democratică modernă și să ignore doctrinele politice pasagere care contestă această filosofie(*).

3. *Principiul individualizării. Curriculum*-ul trebuie să răspundă trebuințelor personale de formare ale celui care învață și să se acomodeze posibilităților sale de învățare (*).

4. *Principiul realismului. Curriculum*-ul trebuie centrat pe viața reală, cu valorile ei actuale, cu tendințele de dezvoltare ale societății și cu nevoile autentice de formare ale indivizilor acestei societăți (**).

5. *Principiul echilibrului. Curriculum*-ul trebuie astfel alcătuit astfel încât nici una dintre componente să nu fie neglijată și nici una să nu prevaleze asupra celorlalte (de la resursele materiale și umane care susțin *curriculum*-ul și până la filosofia care îl orientează) (**).

6. *Principiul colaborării. Curriculum*-ul trebuie să fie o realizare colectivă la care iau parte toți cei competenți și toți cei interesați (de la specialiști, instituții oficiale și autorități, până la profesori, elevi și părinții lor).(**).

7. *Principiul evaluării.* Evaluarea este elementul esențial al cercetării, proiectării, experimentării ,validării oricărui *curriculum* și nu este permisă implementarea lui dacă evaluarea nu a fost riguroasă, obiectivă, pozitivă și practicată la momentul oportun (***).

8. *Principiul asigurării.* Susținerea *curriculum*-ului trebuie să fie adecvată și el nu trebuie pus în practică dacă vreunul din elementele de susținere este insuficient (resurse financiare, spații funcționale, laboratoare, manuale, planuri, programe, educatori, manageri competenți etc.) (**).

9. *Principiul temeiniciei. Curriculum*-ul trebuie proiectat pe termen lung astfel încât să suscite ameliorări esențiale și structurale cât mai rare și cât mai tardive (***).

10. *Principiul managementului schimbării.* Implementarea proiectului curricular este o schimbare radicală care trebuie condusă de manageri competenți(**).

• *Tezele lui Santini*

– *Teza nr. 1* (*Centrare pe cel care învață*): Proiectarea *curriculară* trebuie să plece de la obiective pentru a determina conținutul, dar să prevadă experiențe didactice fixate pe cel care învață (*).

– *Teza nr. 2 (Interdicția simplificării)*: Proiectul *curricular* nu este similar și nu trebuie conceput ca un proces mecanic sau productiv; are mai multe căi de referință, afectează societatea mai profund și este un proiect de dezvoltare umană.

– *Teza nr. 3 (Soluție exhaustivă)*: Proiectarea *curriculară* trebuie să țină cont de toate interesele, să respecte toate valorile universal acceptate și să satisfacă toate cerințele majore (*).

– *Teza nr. 4 (Transparență totală)*: În procesul proiectării *curiculare* transparența trebuie să nu fie limitată de nimic și de către nimeni și toate deciziile să fie cunoscute de toți cei interesați (**).

– *Teza nr. 5 (Informare completă)*: În proiectarea *curriculară* este obligatorie exploatarea tuturor surselor de informare, de la documente și până la persoane (**).

– *Teza nr. 6 (Competenţe clare*): În proiectarea *curriculară* fiecare membru al echipei trebuie să aibă competenţă precis definită şi toţi să ştie cine are competenţa de a decide(*).

– *Teza nr. 7 (Exclusiv schimbări inevitabile):* Schimbarea *curriculară* nu este o modă, ci o terapie radicală aplicată unui organism educaţional afectat; homeostazia educaţională este asigurată de stabilitatea structural funcţională a şcolii; nu aplicaţi remedii gratuite şi declanşaţi schimbări adecvate şi inevitabile (*).

– *Teza nr. 8 (Parte din întreg*): Proiectarea *curriculum*-ului e doar una dintre etapele dezvoltării lui, neputând să se substituie acesteia ca întreg, chiar dacă respectă integral exigenţele unei activităţi de cercetare-dezvoltare (***).

– *Teza nr. 9 (Testare exigentă)* : Nici cel mai bine conceput proiect *curricular* nu poate fi considerat infailibil dacă nu a fost testat şi experimentat în condiţii de maximă exigenţă ştiinţifică (***).

– *Teza nr. 10 (Fidelitate şi operativitate*): În proiectarea *curriculară* trebuie tratate toate informaţiile fără vreo părtinire şi cât mai repede cu putinţă (**).

– *Teza nr. 11 (Valorizare anticipată*): Proiectarea *curriculară* nu este completă dacă obiectivele nu sunt estimate valoric din timp (*).

– *Teza nr. 12 (Justificare deplină*): Obiectivele unui proiect *curricular* sunt acceptabile numai dacă sunt perfect justificate.

– *Teza nr. 13 (Principiul lui Korszybsky*): Proiectarea *curriculară* e o activitate de amploare, cu mulţi agenţi, probată pe teren şi nu o intreprindere de birou sau laborator.

– *Teza nr. 14 (Colaborare completă):* În proiectarea *curriculară* colaborarea educator-cercetător decidenţi este obligatorie, trebuie să fie deschisă, lipsită de prejudecăţi şi permanentă.

– *Teza nr. 15 (Planificare integrală*): Proiectarea *curriculară* nu poate fi fragmentară; este obligatorie planificarea integrală, până la cele mai elementare detalii previzibile.

Etapa a-III-a *EVALUAREA PROIECTULUI CURRICULAR* trebuie realizată în cel puţin două modalităţi:

a) *Evaluarea „în vitro"* – care se realizează prin analize critice obţinute de către designeri din cât mai multe surse; publicarea proiectului şi supunerea sa dezbaterii publice sunt obligatorii; de asemenea, trebuie organizate consfătuiri şi dezbaterii cu toate categoriile de interesaţi şi beneficiari: specialişti, manageri, părinţi, elevi/studenţi etc.

b) Evaluarea *„în vivo"* – se poate realiza experimental: designerii se vor transforma în cercetători: împreună cu profesori şi specialişti pot parcurge etapele unei investigaţii empirice, stabilind:

– un eşantion reprezentativ de şcoli/ elevi/ profesori;
– introducerea experimentală a noului curriculum pe o perioadă rezonabilă de timp;
– culegerea şi prelucrarea rezultatelor;
– identificarea aspectelor nevralgice;

– corectarea „erorilor de proiectare și optimizarea continuă a *„curriculumului* în experiment";

Etapa a-IV-a *VALIDAREA CURRICULUM-ULUI*. Noul *curriculum* trebuie validat de către o autoritate acreditată oficial. Validarea atrage întreaga responsabilitate asupra celui care validează. Observăm în treacăt că noul curriculum românesc trebuia validat de către Ministrul Educației Naționale, dar cu autorizarea special, în acest sens, de către Parlamentul României. MEN a făcut însă acest lucru foarte repede și eludând etapa a III-a a demersului de optimizare curriculară.

Etapa a-V-a *IMPLEMENTAREA CURRICULUM-ULUI*. Aceasta este o activitate dificilă care trebuie realizată de specialiști în managementul schimbării sprijiniți oficial de factori decidenți. Din păcate, în România s-au ignorat dificultățile procesului de transpunere în practică a noului curriculum educațional. Implementarea s-a realizat „ din birou" prin ordine și decizii ministeriale. Efectele negative previzibile nu au întârziat să apară . De accea, pentru a-i ajuta pe primii afectați de această gravă eroare managerială – educatorii –adăugăm încă, câteva elemente semnificative și utile de teoria *curriculum*-ului.

3.4.4. FACTORII OPTIMIZĂRII CURRICULARE

3.4.4.1. Factorii determinanți[1]

Când devine necesară schimbarea (optimizarea, dezvoltarea) *curriculară*? Ce factori, fenomene sau situații o determină? În mod evident și firesc, *curriculum*-ul trebuie modificat datorită unor determinări obiective și nu în virtutea unor opțiuni subiective sau decizii arbitrare. Identificarea lor trebuie făcută prin analiză-diagnostic și cercetare *curriculară*.

A.I. Olivier (1965) consideră că teoretic dezvoltarea *curriculară* trebuie să fie o activitate permanentă, consecventă cu progresul cunoașterii și evoluția societății. În practică însă „permanentizarea" schimbării nu este recomandabilă; ca instituție organizată birocratic, școala are nevoie de stabilitate pentru a funcționa optim și manifestă, natural, „rezistență la schimbare". Schimbarea *curriculară* trebuie să intervină cât mai rar cu putință și numai când este impusă de factori obiectivi. Evitarea schimbării nu este posibilă când intervin aceștia. Ea poate fi doar parțial amânată printr-o proiectare *curriculară* cât mai judicioasă. Mai devreme sau mai târziu, vor apărea „simptomele învechirii". Autorul citat mai sus crede că rostul esențial al cercetării *curriculare* (*curriculum research*) este tocmai acela de a realiza „recunoașterea simptomelor sclerozei". Factorii care determină schim-

[1]În paginile care urmează sunt reluate unele idei și fragmente dintr-un text pe aceeași temă publicat de către Ion Negreț-Dobridor în volumul colectiv *Prelegeri Pedagogice*, Editura Polirom, 2001, ediția I, precum și în lucrarea *Inspecția școlară și designul instrucțional*, Editura Aramis, 2004, cu acceptul editurilor.

barea pot fi, principial, descoperiți în câteva „arii simptomatice". Acestea sunt următoarele: *trebuințele celui care învață*; *structurile școlare*; *creșterea cunoașterii*; *comunitatea locală*; *progresul societății*.

3.4.4.1.1. Trebuințele celui care învață

„Îmbătrânirea" sau „îmbolnăvirea" *curriculum*-ului este anunțată de elevi/studenți prin următoarele fenomene:

a) Abandonul școlar. Când crește numărul elevilor care abandonează o școală pe care au frecventat-o până la o anumită dată, este rațional să presupunem că aceasta urmărește finalități care nu mai corespund așteptărilor elevilor decât parțial. Dar nu numai finalitățile nemulțumitoare pot genera abandonul. Îl mai pot determina:

– prestigiul social scăzut al diplomei oferite absolvenților;

– preferarea de către elevi a altor activități (distracție, muncă etc.) în locul celei de învățare și pregătire școlară;

– insuficiența pregătirii oferite de școală pentru continuarea studiului pe trepte superioare sau pentru practicarea unei profesii convenabile ș.a.

b) Insuccesele absolvenților. Atunci când din ce în ce mai mulți absolvenți nu reușesc să continue studiile la un nivel superior sau în profesiile pentru care au fost formați este rațional să presupunem că aceasta se datorează unor precarități ale *curriculum*-ului parcurs de ei.

c) Disciplina. Comportamentul elevilor este produsul mediului în care se formează. *Curriculum*-ul, cu programul de studii, exigențele specifice etc. este o parte importantă a acestui mediu formativ. Disciplina elevilor, deși recunoscută de oricine ca importantă, nu face parte din acest *curriculum* decât ca o „anexă" nesemnificativă. Indisciplina, când nu este singulară și accidentală, ci „fenomen", este cu certitudine semnul unei precarități *curriculare*.

d) Evaluarea standardizată. În școlile din S.U.A. sunt utilizate excesiv testele standardizate. Dar normele naționale nu coincid cu normele locale. Apoi, profesorii sunt mai degrabă tentați să-i determine pe elevi să realizeze scoruri acceptabile la teste decât să-i formeze în chip real. În fine, testele măsoară mai degrabă conformismul decât creativitatea. Această practică s-a extins și în învățământul european. Olivier (1965) vedea aici un simptom generalizat al unui anumit „cancer *curricular*" al educației din deceniile 6-7, care solicita o terapie urgentă și radicală.

3.4.4.1.2. Structurile școlare

Structurile școlare, referitoare la mentalitatea profesorală, echipamente, facilități, profesionalism sau administrație, pot fi depășite de nevoile reale ale educației.

a) Randamentul profesorilor. Eficiența staff-ului o condiționează pe cea a *curriculum*-ului. Cea mai importantă parte a echipei (profesorii) este cheia reușitei. Randamentul lor nu este asigurat doar de formarea inițială. În numai câțiva ani de carieră ea va deveni insuficientă, fiind necesară completarea continuă. Dacă

procesul formării continue a educatorilor nu este asigurat, *curriculum*-ul este periclitat. În fapt, formarea educatorilor trebuie să existe, ca un capitol aparte, în orice dezvoltare *curriculară*.

b) Evaluarea școlilor. Valoarea instituțiilor școlare este variabilă. Dar nu există nici criterii naționale sau internaționale pentru o evaluare unitară. În aceste condiții, școlile însele nu se pot autoevalua și nu știu ce valoare au. Cercetătorii americani consideră că aceasta este valabil numai pentru S.U.A.; în realitate este vorba de o situație răspândită în toată lumea. Este probabil „maladia" cea mai serioasă a educației contemporane, ea reclamând nu numai dezvoltări *curriculare* locale, ci o nouă viziune asupra întregii educații a omului în mileniul următor.

c) Participarea profesională. Descentralizarea activității profesionale în educație comportă mari neajunsuri. Educația preuniversitară americană, de exemplu, le resimte acut. Profesorii își limitează eforturile de ameliorare la nivelul școlii sau comunității lor. Participarea la activități științifice organizate la nivel de stat sau la nivel federal este sporadică. Când se organizează conferințe federale pe tema *curriculum*-ului național, profesorii prezintă rapoarte tehnice cu viziune foarte îngustă. Cercetătorii cred că singurul leac eficient împotriva acestei „pulverizări" îl constituie ceea ce în unele țări europene se numește „centralism pedagogic" (care, cum se știe, nu exclude descentralizarea administrativă a învățământului într-un stat) menit a conferi ținte mai sigure pentru dezvoltarea unor *curriculum*-uri educaționale naționale.

d) Echipamentele și facilitățile. Insuficiența acestora periclitează întotdeauna realizarea obiectivelor și chiar și cel mai bun *curriculum* poate fi astfel pus într-o lumină nefavorabilă. De regulă, este însă vorba de implementări de proiecte *curriculare* fără asigurarea prudentă a acestor suporturi didactice importante. Manualele sau aparatura din laboratorul de chimie se pot însă învechi. Clădirile se pot degrada. Aceste componente *curriculare* sunt adesea subestimate de teoreticieni și neglijate de administratori. Ele reclamă nu doar revizuiri ale întregului *curriculum*, ci și „tratament" specific, de regulă, de ordin financiar. Similar se pot face estimări referitoare la amplasamente. O școală din mediul rural nu beneficiază de facilitățile unei școli urbane care are în apropiere biblioteci, muzee sau institute de cercetare pentru a-și desfășura unele activități prescrise în *curriculum*. Prin urmare, *curriculum*-ul celor dintâi trebuie revizuit și conceput astfel încât prin alternative să poată realiza aceleași finalități și obiective.

3.4.4.2. Factorii dominanți

3.4.4.2.1. Creșterea cunoașterii

„Explozia științifică" din ultima jumătate de veac este primul factor ce a determinat ample reforme școlare și optimizări *curriculare* în majoritatea țărilor lumii. Dar „explozia" continuă și expansiunea cunoașterii își amplifică ritmul. Presiunile acestora se exercită cu precădere asupra conținutului învățământului, obligând la modificări radicale ale planurilor și programelor școlare. Ele se extind

şi asupra competenţei de specialitate a profesorilor. Aceasta scade rapid, din cauza îmbogăţirii ştiinţelor, la majoritatea disciplinelor de învăţământ. În ultimele trei-patru decenii cei mai ameninţaţi cu perimarea diplomelor de specialitate au fost profesorii de fizică, informatică, biologie şi ştiinţe socio-umane. În S.U.A. această situaţie a determinat înfiinţarea unor instituţii speciale pentru rezolvarea problemelor *curriculare* specifice: B.S.C.S. (*Biological Science Curriculum Study*), C.A.S.E. (*Council for the Advancement of Secondary Education*), C.B.A. (*Chemical Bond Approch Project*), P.S.S.C. (*Physical Science Study Committee*), S.M.S.G. (*School Mathematics Study Group*) ş.a. Aubrey Haan (1961) a propus chiar un set de programe de cercetare şi dezvoltare *curriculară* pentru învăţământul elementar intitulat generic „Frontiere în construirea *curriculum*-ului" (*Frontiers in Curriculum Making*) care a propus modele de selecţie şi concentrare a conţinuturilor în trei domenii: a) ştiinţe şi matematică; b) studii sociale şi limbajul artelor; c) educaţie artistică, muzicală, psihică şi sanitară.

3.4.4.2.2. Comunitatea locală

Nu numai în statele cu învăţământ descentralizat, ci în orice situaţie comunităţile joacă rolul unor adevărate „şcoli de mentalitate". Şcolile propriu-zise trebuie să-şi adapteze într-o măsură importantă *curriculum*-ul la presiunile ethosului comunitar, cu valorile sale specifice de ordin material şi cultural. Aceste presiuni pot fi însă pretenţii de ridicare a standardelor sau, dimpotrivă, exigenţe conservatoare. Ambele determină relaţii între şcoală şi comunitate susceptibile să antreneze modificări, pozitive sau negative, ale *curriculum*-ului.

3.4.4.2.3. Progresul societăţii

Aproape orice progres socio-economic generează factori determinanţi pentru schimbarea şi dezvoltarea *curriculum*-ului educaţional. Este un adevăr cert pentru întreaga istorie modernă. În ultimele decenii pare a se fi produs însă o mutaţie în acest domeniu. Majoritatea statelor lumii au conştientizat că educaţia şi şcoala îndeplinesc nu numai o *funcţie de reproducere* socială, ci şi una de *înnoire socială* şi *progres economic*. *Curriculum*-ul trebuie, în aceste condiţii, nu doar să asigure asimilarea culturii existente, ci mai ales să permită îmbogăţirea culturii. *Curriculum*-ul „culturii constituite" devine doar mijloc, „punct de sprijin" pentru *curriculum*-ul „culturii care se va constitui" – adevăratul scop al „dezvoltării *curriculare* pe termen mediu şi lung".

3.4.5. ORIENTAREA OPTIMIZĂRII *CURRICULUM*-ULUI

Toate societăţile îşi educă membrii. În ce direcţie şi cu ce scopuri o fac? „Societăţile închise" de tip totalitar prestabilesc ţinte ale educaţiei, ignorând nevoile personale ale indivizilor. „Societăţile deschise" de tip liberal tind să acorde valoare numai acestora din urmă şi să ignore eventuale ţinte supraindivi-

duale. Este dificil de decis între cele două alternative. Designer-ii de *curriculum* sunt puşi mereu în situaţia de a reflecta asupra raportului dintre individ şi societate. *Curriculum*-ul centrat exclusiv pe valori şi trebuinţe individuale riscă să producă, cu precădere, personalităţi excepţionale, „revoluţionari" şi „inadaptabili". *Curriculum*-ul centrat exclusiv pe valorile tradiţionale ale societăţii riscă să producă mai ales „personalităţi oneste", dar mediocre, şi „conformişti" incapabili să promoveze valori noi pentru progresul societăţii. Indubitabil, aceste două extreme nu pot fi evitate decât printr-un just *echilibru axiologic* la nivelul orientării *curriculum*-ului. Numeroşi autori consideră că acest lucru nu se poate realiza decât pe baza unei modalităţi cât mai ample şi mai profunde asupra tuturor categoriilor de criterii care pot orienta *curriculum*-ul şi fundamentarea, pe această bază, a unei metode raţionale de analiză şi soluţionare a sofisticatelor probleme de orientare *curriculară*.

3.4.5.1. Criteriile orientării *curriculum*-ului

Nu există însă un consens în rândul specialiştilor în *curriculum educaţional* cu privire la natura şi ierarhia criteriilor care trebuie să stea la baza opţiunilor axiologice necesare ghidării lui. Unii autori consideră prioritare criteriile filosofice, alţii pe cele politice, alţii pe cele social-economice, alţii pe cele psihologice, alţii pe cele culturale. Fiecare dintre aceste criterii prezintă avantaje şi dezavantaje.

3.4.5.1.1. Criteriile filosofice

Interogaţia cea mai frecventă a celor care consideră criteriile filosofice ca prioritare pentru determinarea şi orientarea *curriculum*-ului e: „Ce filosofie a educaţiei trebuie aleasă pentru a fundamenta *curriculum*-ul?". Această întrebare generală se subdivide însă în altele, întrucât orice filosofie a educaţiei este derivată dintr-o „filosofie a omului" şi „o filosofie a societăţii". Filosofiile omului (diversele „umanisme" – de la cel greco-latin până la cel renascentist şi de la creştinism până la iluminism) nu au fost întotdeauna în concordanţă cu societăţile în care s-au dezvoltat. Umanismul existenţialist al sec. al XX-lea, de exemplu, s-a dezvoltat în societatea capitalistă occidentală, profund marcată de liberalism şi individualism. Aşa-zisul „umanism socialist" derivat din marxismul secolului al XIX-lea a fost propagat în societatea totalitară comunistă edificată pe „lupta de clasă" ş.a.m.d. Or, *o filosofie a educaţiei* descrie tocmai modul în care pot fi armonizate valorile omului (înţelese ca trebuinţe de formare şi împlinire a individului) cu solicitările şi valorile unei societăţi viitoare dezirabile într-un *model socio-uman* care poate fi acceptat şi adoptat ca *ideal educaţional*. Incertitudinile în acest domeniu sunt aşadar multiple. Se poate admite însă că, în preajma şi pentru începutul mileniului al III-lea, cel puţin în ceea ce priveşte civilizaţia europeană există şi cristalizări conceptuale filosofice care pot servi drept temeiuri pentru opţiuni filosofico-educaţionale juste. Avem în vedere *drepturile omului*, ca valori

umane unanim acceptate, şi valorile *societăţii democratice*. Ele pot fi armonizate într-o filosofie educaţională aptă să contureze un model socio-uman şi un ideal educaţional pe care generaţiile de astăzi să le îmbrăţişeze pe scară largă.

3.4.5.1.2. Criteriile politice

Unii teoreticieni sunt tentaţi să adopte anumite doctrine politice ca bază a orientării *curiculum*-ului, uitând consecinţele nefaste pe care experienţe de acest fel le-au avut. Este cunoscut îndeobşte *curriculum*-ul şcolii româneşti din anii 1948-1990 orientat în direcţia „formării omului nou" de către doctrina comunistă. Tentative de a concepe un „*curriculum* liberal", un „*curriculum* creştin-democrat" sau un „*curriculum* social-democrat" pot avea aceleaşi consecinţe. Tentaţia cea mai mare o reprezintă mai ales ultima variantă. Perspectiva „societăţii deschise" descrisă de Karl R. Popper, ideologul oficial (după abandonarea lui Marx) al social-democraţilor europeni, a determinat şi proiecte de reformă a învăţământului românesc. Proiectul de „şcoală deschisă" pentru formarea „personalităţii deschise" propus de Sorin Cristea (1994, 1996) aparţine acestei tendinţe, chiar dacă autorul şi-a luat numeroase precauţii menite a evita politizarea *curriculum*-ului. Tot astfel, unele măsuri şi decizii de „reformă a învăţământului" întreprinse de Ministerul Educaţiei Naţionale, consiliat de Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, în anii 1993-1998, cel puţin în ceea ce priveşte proiectele de „reformă *curriculară*", sunt de inspiraţie liberală, dar fără temei filosofic consistent şi precauţiile la care spiritul experimental şi pozitiv obligă.

3.4.5.1.3. Criteriile social-economice

Inserţia social-economică şi profesională nu poate fi neglijată de nici un *curriculum* educaţional oferit celor care continuă pregătirea postobligatorie (elementară). Criteriile social-economice se subordonează însă celor filosofice. *Curriculum*-ul vocaţional oferit în învăţământul secundar sau în învăţământul vocaţional nu poate face abstracţie de orientarea filosofică a educaţiei şi de idealul educaţional vizat la nivel macrostructural de întreaga societate. Această subordonare de principii nu trebuie înţeleasă însă restrictiv. Valorile social-economice pot influenţa radical opţiunile filosofice. Cu o astfel de situaţie se confruntă, aproape iminent, societatea contemporană. Progresele tehnologice tind să modifice radical lumea profesiilor sociale, ceea ce va antrena însăşi esenţa muncii, a relaţiilor sociale şi chiar condiţia umană. Presiunea cea mai accentuată o exercită în acest sens tehnologiile informatice. Informatizarea accentuată a societăţii este vizibilă şi previziunile privind „eliberarea omului de muncile de rutină" (care vor fi preluate de diverse ustensile informatice, de la computere până la roboţi) nu sunt hazardate. „Epoca industrială" apune şi umanitatea pătrunde rapid în „era informatică". Societatea informatizată va abandona probabil cea mai mare parte a profesiilor rutiniere. Orice *curriculum* vocaţional orientat în această direcţie se va dovedi, foarte probabil, anacronic. Singura activitate umană neautomatizabilă va rămâne cea de creaţie (în primul rând ştiinţifică şi tehnică). Societatea viitorului

va fi, probabil, una esențialmente creativă. Prin urmare, cel puțin *curriculum*-ul instituțiilor de învățământ postobligatorii va trebui orientat spre formarea capacităților creative. Așadar, criteriile social-economice exercită deja presiuni pentru proiectarea *curriculum*-ului necesar „școlii creative" orientate spre formarea „personalității creative". O atare presiune face însă necesară o *filosofie a educației creative*, pe care însă puțini specialiști ai *curriculum*-ului s-au străduit să o contureze.

3.4.5.1.4. Criteriile psihologice

Dincolo de formele de organizare și de metodele folosite, educația se „consumă" la nivelul unei singure entități biologico-psihologice: individul uman dotat cu conștiință de sine și cu potențial de împlinire a unicității sale prin asimilarea culturii. Singularitatea ontologică a fiecărui membru al speciei umane exclude uniformizarea printr-o educație de tip „procustian". Alături de *valorile universale* acceptate pentru orientarea generală a *curriculum*-ului, trebuie așezate *trebuințele individuale de* formare ale fiecăruia dintre cei cărora li se oferă acel *curriculum*. *Curriculum*-ul trebuie să balanseze just între valorile socio-umane și trebuințele proprii de formare ale individului nu numai din considerente tehnice. De fapt, cea mai importantă dintre valorile care trebuie să îl ghideze este însăși *viața*, în înțelesul de existență individuală nerepetabilă care prin singularitatea resimțită subiectiv ca „bunul cel mai de preț" este, obiectiv, o realitate sacră. Orice educație, forțată dincolo de trebuințele de formare individuală și de valori generale acceptate de individ, devine (decade în) dresaj sau fanatizare. Filosofia educației creative ar putea evita această extremă. Creația este, cu siguranță, cea mai demnă dintre activitățile omenești, poate chiar singura cu adevărat demnă de om. Educația pentru creativitate este exact opusul fanatizării și uniformității. Dar, și această filozofie generoasă își are precaritățile sale. Cele mai importante sunt de ordin „tehnic":

a) nu cunoaștem suficient mecanismele psihice ale creativității și este dificil să fie organizate influențe educative pentru dezvoltarea lor;

b) pentru ca educatorii să poată realiza „educație creativă", ar trebui să fie ei înșiși persoane înalt creative, ceea ce bineînțeles nu poate pretinde unui număr prea mare de educatori;

c) formarea formatorilor ca „educatori creativi" presupune ca „formatorii de formatori" să fie personalități înalt creative ș.a.m.d.; ne aflăm în fața unei probleme de *regresio ad infinitum* care, după cum se știe, nu poate fi soluționată decât prin falsa soluție a suspendării radicale. Ceea ce echivalează cu abandonarea problemei. Or, în planul acțiunii practice, atari „soluții" sunt lipsite de sens;

d) nu este pe deplin elucidat dacă toate persoanele sunt potențial creative și prin urmare ar putea fi educate pentru a-și dezvolta capacități de acest tip. Constatările de până acum sugerează mai degrabă faptul că hazardul a distribuit cu zgârcenie potențialul creativ în rândul oamenilor, ceea ce înseamnă că „școala creativă" nu va putea fi niciodată o „școală de masă" sau „obligatorie", ci doar una de „elită", ceea ce nu poate fi, nici pe departe, mulțumitor pentru perspectivele educației în secolul următor.

3.4.5.1.5. Criteriile culturale

Un *curriculum* este întotdeauna un proiect paideutic. Formarea omului prin cultură continuă să rămână dominanta educației contemporane și, probabil, va rămâne astfel și în viitor. Dar nu există „o cultură" care să poată orienta univoc *curriculum*-ul. „Explozia științifică" a înlăturat idealul educațional al Renașterii, erudiția. În epoca actuală se poate vorbi doar de „culturi" între care s-a strecurat cel puțin o „prăpastie". „Prăpastia culturală" (C.P. Snow) dintre disciplinele umaniste și științele naturii s-a adâncit continuu în ultimul secol, afectând *curriculum*-ul educațional încă de la nivelul învățământului secundar.

Alte cristalizări și „zonări" culturale se constituie și ele în obstacole *curriculare*: „cultură tradițională" versus „cultură modernă"; „cultură orientală" versus „cultură occidentală"; „cultură europeană" versus „culturi ale Extremului Orient"; „cultură națională" versus „cultură universală" etc.

Mass-media a contribuit în ultima jumătate de veac la transformarea umanității într-un „sat planetar", ceea ce va contribui, cu siguranță, la intensificarea intercunoașterii culturale. Dar perspectiva contopirii tuturor culturilor într-o singură mare cultură nu este previzibilă în viitorul apropiat. Prin urmare, idealul paideutic al vechilor greci nu poate fi reînviat pentru a orienta *curriculum*-ul educațional contemporan, decât în sensul, mai restrâns, al „împliniri umane prin cultură" (care nu se confundă cu idealurile enciclopedismului și erudiției).

3.4.5.2. O metodă rațională de orientare a *curriculum*-ului

Nu se va putea realiza probabil niciodată un consens universal cu privire la criteriile cele mai adecvate pentru orientarea dezvoltări *curriculum*-ului educațional. În ciuda acestei dificultăți majore, unii cercetători s-au străduit să descrie metode rezonabile. Cea mai cunoscută încercare a fost realizată în 1967 de D.K. Wheeler. (20) Demersul relativ riguros propus de el s-a constituit în împrejurări speciale. Wheeler cunoscuse îndeaproape, în anii '50, activitatea desfășurată de Hilda Taba, în calitate de consultant în probleme de *curriculum*, pentru reforma educațională în San Francisco. Principiile acestei activități au fost expuse într-o manieră sistematică în lucrarea *„Curriculum Development: Theory and Practice"* (1962). În aceeași perioadă, Wheeler a devenit profesor de *Dezvoltarea Curriculum*-ului în cadrul A.S.C.A.P.E.D. din Beirut. A.S.C.A.P.E.D. (*Regional Centre for Advanced Training of Superior Educational Personnel in the Arab States* = Centrul Regional pentru Pregătirea Personalului Educațional Superior din Statele Arabe) avea între altele și sarcini de reformă educațională. Diversitatea culturală, barierele lingvistice și mentalitățile variate din țările arabe se constituiau însă în obstacole dificile pentru abordarea rațională a măsurilor de reformă. Wheeler a crezut că le poate depăși, aplicând în manieră personală principiile formulate de Hilda Taba. După acest autor, obstacolele nu sunt determinate de opțiuni filosofico-politice și optici definitiv ireconciliabile. Ele rezidă mai degrabă din confuzii semantice și din lipsa unor definiții operaționale ale conceptelor folosite

în analiza problemelor de orintare axiologică a *curriculum*-ului educațional. În consecință, Wheeler a propus depășirea situației printr-un demers rațional. Acesta presupune, înainte de orice, *identificarea conceptelor și a ideilor fundamentale* implicate în orientarea *curriculară* și apoi *clarificarea lor prin definiții operaționale și standarde terminologice*. Într-o asemenea situație se află, de exemplu, conceptele referitoare la finalitățile educației. Wheeler arată că expresii, precum „educația pentru o viață mai bună" sau „educația pentru dezvoltarea plenară a personalității", sunt diferit înțelese de diversele comunități culturale sau popoare. Prin urmare, propune înlocuirea lor prin concepte, precum „scop educativ", „rezultat educativ" sau „obiectiv pedagogic", care sunt susceptibile de definiții operaționale ce permit consensul național.

Chiar și dihotomii clasice pot fi depășite în acest mod. Wheeler insistă asupra polarizării semantice referitoare la *rostul* (*sensul*) educației. El distinge în literatura pedagogică șase categorii de opțiuni (accente): a) educația trebuie să contribuie la autorealizare; b) educația trebuie să asigure transmiterea moștenirii culturale în mod integral; c) educația trebuie să transmită o parte a moștenirii culturale, adică doar cunoașterea organizată și capacitățile de a o utiliza; d) educația trebuie să servească cerințele societății; e) educația trebuie să servească trebuințelor individuale; f) educația trebuie să servească reconstrucția societății.

Dacă acest „pachet mixt" de opțiuni este în sine puternic polarizat și nu permite orientarea unicriterială a dezvoltării *curriculum*-ului, el trebuie luat ca atare. Este o realitate obiectivă. Nu este nici obligatorie și nici necesară analiza electivă în „interiorul" ei. Singura modalitate rațională de a o aborda constă în a postula că un *curriculum* trebuie să dezvolte fiecare dintre elementele care o compun, considerându-le pe toate *sarcini ale educației*. Nici una dintre aceste sarcini nu poate fi neglijată în nivelul de orientare a unui *curriculum* educațional. Desigur, anumite *curricula* particulare pot acorda prioritate uneia sau alteia dintre părțile acestui *mixtum compositum* valoric; dar atare prioritate nu poate fi absolută întrucât ar presupune ignorarea sau subestimarea altor funcții ale educației.

Pe baza acestui raționament, Wheeler a propus demersul descris în alt subcapitol. Este evident însă că teoria sa nu este infailibilă. I se poate reproșa, pur și simplu, că neputând soluționa problematica dificilă a orientării radicale spre o valoare educațională sau alta, Wheeler propune declararea problemei ca falsă și ignorarea ei. Aceasta nu este o soluție reală, desigur. Se poate considera însă că, la nivelul unei teorii generale a *curriculum*-ului, este singura posibilă. În practica dezvoltări *curriculum*-ului pot fi, bineînțeles, operate opțiuni axiologice numeroase.În realitate, nu ne aflăm în fața unei „probleme obiective" soluționabilă prin demersuri strict raționale, cum crede Wheeler. Factorii subiectivi care intervin în configurarea problemei obligă la decriptări de sensuri și interpretări, ceea ce reclamă abordare hermeneutică și nu doar simple „metode obiective". Problematica orientării *curriculum*-ului este, probabil, dovada cea mai concludentă că științele educației țin mai ales de *Geisteswissenschaften* („științele spiritului") și mai puțin de *Naturwissenschaften* („științele naturii") (v. și capitolul „Statutul epistemologic al pedagogiei").

3.4.5.3. Participații

Optimizarea unui *curriculum* educațional sau construirea unui *curriculum* nou nu pot fi considerate activități private sau ezoterice; dimpotrivă, ele sunt întotdeauna publice și trebuie desfășurate în condiții de transparență maximală. Mai mult, întrucât schimbările *curriculare* afectează categorii populaționale diverse, este necesară implicarea lor în procesul dezvoltării *curriculare*. În legătură cu acest aspect, opiniile specialiștilor sunt convergente. A.I. Olivier consideră că dezvoltarea *curriculară* nu poate fi considerată validă decât dacă ea este rezultatul unei abordări colective. (21) Abordarea cooperativă este impusă de orice filosofie democratică a educației, dar și de necesitățile de comunicare eficientă între agenții direcți și diversele categorii de beneficiari ai schimbării. Studiind situația specifică a educației americane, cercetătorul consideră obligatorie participarea la procesul dezvoltării particulare a cel puțin următoarelor grupuri: a) administrație școlară, în frunte cu managerul și consiliul de administrație; b) colectivul profesoral, în întregimea sa; c) studenții/elevii, cel puțin prin reprezentați desemnați; d) restul personalului școlar; e) juriști; f) grupuri sociale reprezentative (comitetul de părinți, organizații ale elevilor/studenților; asociații ale femeilor; asociații profesionale); g) experți în *curriculum*; h) manageri și administratori de la nivelul statului și de la nivel federal.

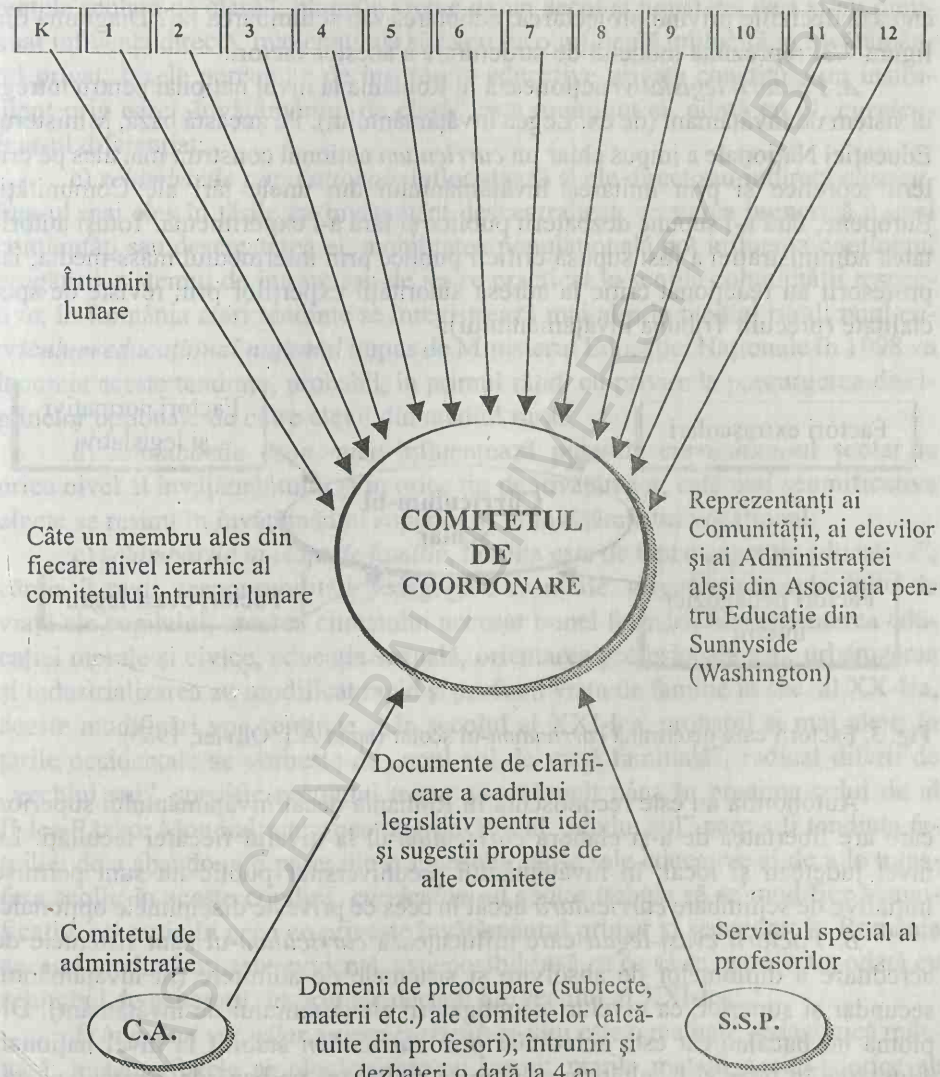
În figura 2 este reprezentat modul în care aceste resurse umane pot fi organizate pentru dezvoltarea unor *curricula* eficiente. Schema reproduce modul în care s-a lucrat pentru conceperea *curriculum*-ului în școlile publice din Sunnyside, oraș din statul Washington (S.U.A.).

Schema ilustrează însă modul în care pot fi organizate resursele umane pentru dezvoltarea *curriculum*-ului într-o comunitate care își gestionează autonom problematica învățământului public (e o situație răspândită în S.U.A.). Acest mod de organizare ca atare nu este operațional în țările cu învățământ centralizat (cazul României). Dar principiile rămân valabile:

a) *principiul abordării colective* (participarea tuturor celor interesați sau afectați de schimbarea *curriculară* este liberă și necesară);

b) *principiul deplinei transparențe* (schimbarea în întregime și fiecare dintre componentele sale trebuie să fie adusă permanent la cunoștință opiniei publice și supusă dezbaterii ei în fiecare fază);

c) *principiul limitării autorității* (autoritățile ce conduc și decid în legătură cu schimbarea *curriculară* sunt experții și administratorii; dar autoritatea lor nu poate depăși limite de acceptabilitate expuse public de beneficiarii schimbării; proiectele *curriculare* respinse de majoritatea beneficiarilor trebuie fie corectate fie abandonate și, în nici un caz, impuse forțat).



Scopul programului: depistarea trebuințelor copiilor din Sunnyside și formularea problemelor principale.

Fig. 2. Modul de organizare a resurselor umane pentru soluționarea problemelor de dezvoltare *curriculară* în școlile publice ale unei comunități.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

3.4.5.4. Factori de influență

Ce factori determină conținutul unui program școlar și ce factori influențează deciziile privind proiectarea, adoptarea sau schimbarea lui? Diagrama din figura 7.3. reprezintă modelul de structurare a acestor factori.

A. Factorii legislativi acționează în România la nivel național pentru întregul sistem de învățământ (de ex. Legea învățământului). Pe această bază, Ministerul Educației Naționale a impus chiar un *curriculum* național construit mai ales pe criterii teoretice și prin imitarea învățământului din unele țări ale Comunității Europene, fără a-l supune dezbaterii publice și fără a-l experimenta. Totuși autoritatea administrației a fost supusă criticii publice prin intermediul mass-media, iar profesorii au reacționat critic la adresa autorității experților prin reviste de specialitate (precum Tribuna învățământului).

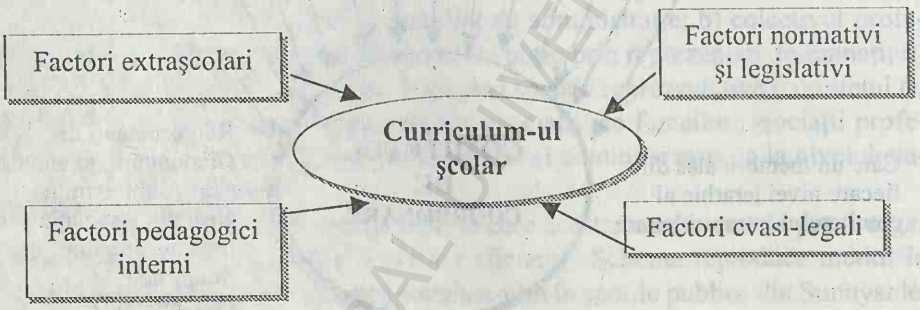


Fig. 3. Factorii care determină *curriculum*-ul școlar (apud A.I. Olivier, 1965).

Autonomia nu este recunoscută în România decât învățământului superior, care are libertatea de a-și elabora *curriculum*-ul la nivelul fiecărei facultăți. La nivel județean și local, în învățământul preuniversitar public nu sunt permise inițiative de schimbare *curriculară* decât în ceea ce privește disciplinele opționale.

B. Factorii cvasi-legali care influențează *curriculum*-ul sunt sistemele de acreditare a diplomelor de absolvire și sistemele de admitere (în învățământul secundar și superior, ca niveluri neobligatorii ale sistemului de învățământ). Diploma de bacalaureat este acreditată prin *curriculum* stabilit la nivel național; admiterea în licee și facultăți în schimb se realizează pe bază de *curriculum* stabilit cvasiautonom; admiterea în învățământul superior privat se desfășoară, de regulă, pe baza unui *curriculum* sumar și complet autonom, existând chiar tendința eliminării sale totale.

C. Factorii extraşcolari care influențează *curriculum*-ul pot fi foarte diferiți:

a) *sănătatea mintală* influențează mai ales *curriculum*-ul învățământului special pentru handicapați;

b) *structura socială* nu a influențat niciodată în România *curriculum*-ul; dar în alte țări pot fi identificate semnificative deosebiri determinate de clase; „școlile

pentru săraci" mai există încă, având *curriculum* diferit de „școlile normale"; în S.U.A., mai ales în statele din sud, au persistat multă vreme „școlile pentru albi" cu un *curriculum* diferit de cel al „școlilor pentru negri", dar rasismul și „diferențele școlare de clasă", blamate vreme de un secol și jumătate, deși și-au diminuat influența directă, mai continuă să exercite o influență mijlocită în învățământul privat; taxele percepute de instituțiile educative private constituie un instrument prin care „învățământul de clasă" este menținut și, odată cu el, *curriculum*-ul diferențiat;

c) *schimbările populaționale* influențează și ele direct sau indirect *curriculum*-ul mai ales în țările cu învățământ descentralizat; creșterea numerică a unei comunități sau descreșterea ei, mobilitatea populațională pot influența conținutul pregătirii, sistemul de intrare sau de ieșire practicat în școlile comunității respective; în România atari tendințe se înregistrează mai ales în mediul rural; noul *curriculum educațional național* impus de Ministerul Educației Naționale în 1998 va încuraja aceste tendințe, probabil, în primul rând, cu privire la parcurgerea disciplinelor opționale de către elevii din mediul rural;

d) *schimbările economice* influențează puternic *curriculum*-ul școlar la orice nivel al învățământului și în orice tip de învățământ; cele mai semnificative efecte se resimt în învățământul superior și în învățământul vocațional;

e) *schimbările în viața de familie*; familia este de fapt o „agenție educativă", căreia îi revin responsabilități pedagogice esențiale: asigurarea standardelor de viață ale copilului, crearea climatului necesar bunei formări, fundamentarea educației morale și civice, educația sexuală, orientarea profesională ș.a.; urbanizarea și industrializarea au modificat rapid și profund viața de familie în sec. al XX-lea, aceste modificări vor continua și în secolul al XXI-lea, probabil și mai alert; în țările occidentale se vorbește de „noul stil de viață familială", radical diferit de „vechiul stil", specific secolului trecut și prelungit până în preajma celui de al II-lea Război Mondial; un aspect îngrijorător al „noului stil" pare a fi tendința familiei de a abandona o parte din responsabilitățile sale educative și de a le transfera școlii; în aceste condiții, *curriculum*-ul școlar trebuie să se modifice semnificativ, cel puțin în ceea ce privește învățământul primar și secundar; în România această tendință nu este evidentă; este posibil însă ca ea să se manifeste, odată cu schimbul de generații, în primele decenii ale secolul al XXI-lea;

f) *impactul valorilor* asupra *curriculum*-ului este o realitate pedagogică milenară; metamorfozele axiologice care au însoțit marile mutații social-istorice au antrenat întotdeauna schimbări profunde, adesea totale, ale *curriculum*-ului educațional; societatea contemporană pare a se afla în vâltoarea unei transformări de amploarea celor mai profunde din câte a traversat vreodată; indubitabil, *curriculum*-ul educațional va resimți din plin șocul acesteia încă din viitorul foarte apropiat;

g) *grupurile special interesate* pot influența prin intervenții mai mult sau mai puțin judicioase *curriculum*-ul educațional; A.I. Olivier a prezentat o listă surprinzătoare de asemenea grupuri care au determinat modificări dintre cele mai neașteptate în învățământul secundar american (22):

Grupul	Aria de interes
1. Bell Telephone Company	1. Rolul muncii în societate
2. Societatea antivivisecție	2. Interzicerea experimentelor pe animale
3. Esso	3. Călătoriile, turismul (folosind mijloace cu gazolină)
4. Consiliul Național al Creștinilor și Evreilor	4. Eliminarea prejudecăților rasiale și religioase
5. Asociația Automobiliștilor Americani	5. Educația șoferilor și conductorilor auto
6. Westinghouse	6. Dezvoltarea talentelor științifice
7. Legiunea Americană	7. Protejarea democrației
8. Metropolitan Life Insurance	8. Sănătatea
9. Institute of Life Insurance	9. Economia sănătății
10. American Cancer Society	10. Efectele fumatului

Autorul menționat arată că aceste grupuri au influențat semnificativ *curriculum*-ul învățământului profesional-vocațional american, fie în chip direct, fie înființând agenții pedagogice speciale. În acest fel, de exemplu, N.M.L. (*National Municipal League*) și C.A.S.E. (*Concil for Advanced of Seducation*) au început să producă programe și materiale pentru învățarea în școală a unor probleme de educație civică și conducere locală; apoi, prin puterea *lobby*-ului, au reușit să determine apariția unei legislații în acest sens la nivelul mai multor state. Este vorba de un proces specific țărilor democratice: grupurile pot determina orientări ale *curriculum*-ului educațional în direcții ce le interesează, profitând de mecanismele democratice ale societății;

h) *crizele* sociale, economice și politice antrenează întotdeauna și schimbări *curriculare*; de regulă, aceste crize antrenează și școala, care nu li se poate sustrage; ea este adesea incriminată și socotită responsabilă de apariția crizelor pe alt plan decât cel propriu-zis educațional; în S.U.A., conflictele din cel de-al Doilea Război Mondial, cel din Coreea și Vietnam au provocat reacții publice ample împotriva școlii (secundare și superioare), care a fost socotită responsabilă de pregătirea inadecvată a tineretului american pentru atari confruntări; avansul tehnologic demonstrat de ruși prin lansarea Sputnik-ului în Cosmos a determinat Congresul american să adopte în 1958 Legea Educației pentru Apărarea Națională, care viza identificarea și încurajarea subiecților supradotați; în România, în 1990, după Revoluția din decembrie 1989, ca urmare a „profesionalizării" excesive a învățământului liceal sub regimul comunist, au fost eliminate numeroase discipline vocaționale (s-a ajuns și la excese naționale, ca în cazul reducerii numărului de ore de chimie pe motiv că această disciplină reprezenta profesia unui membru al cuplului dictatorial!);

i) *noile tehnologii* influențează permanent *curriculum*-ul în învățământul contemporan; asistăm la pătrunderea în *curriculum*, la toate nivelurile învățământului și în majoritatea instituțiilor de formare vocațională a informaticii și computerului; ele sunt impuse de previzibila informatizare a societății pe care, firește, *curriculum*-ul, în special cel vocațional, o anticipă.

3.4.5.5. Alegerea „câmpurilor de învățare"

Odată luată decizia de a optimiza sau dezvolta *curriculum*-ul educațional și sunt precizate scopurile acestui nou *curriculum*, devine posibilă selectarea „câmpurilor de învățare" (a „ariilor de experiență" sau a „ariilor de conținut") pentru realizarea acestor scopuri. „Câmpurile de învățare" sau „ariile de experiență" nu sunt simple liste de discipline de învățământ sau inventare de conținuturi (cum se crede uneori). După Olivier (1965), este vorba de o activitate care se derulează la cel puțin două niveluri:

A. *Primul nivel presupune stabilirea „curriculum*-ului *ca întreg" și ariile majore în care el operează.* Designerul răspunde unor întrebări de tipul: „În ce domeniu va fi format educatul? În ce profesie sau activitate va fi el competent (muzică, sport, matematici etc.)? Răspunsul la asemenea întrebări presupune așadar delimitarea de ansamblu a *curriculum*-ului.

B. La *cel de-al doilea nivel se precizează „subdomeniile curriculare*" (discipline sau domenii interdisciplinare, modele, „pachete de conținuturi" etc.). Designerul răspunde unor întrebări de tipul: „Ce teoreme geometrice trebuie învățate? Ce capitole din chimie trebuie parcurse pentru a câștiga competența x? Ce elemente transdisciplinare bio-fizice sunt utile pentru formarea capacității y? ș.am.d. Prin urmare, la acest nivel se stabilesc componentele *planului de învățământ* (care apare ca un proiect de „experiențe de învățare" prin intermediul unor „arii de conținut") (23).

La ambele niveluri sunt necesare decizii; designerul este pus în fața unor situații de a alege între variante și alternative multiple. Ce criterii trebuie să aibă în vedere pentru a efectua cât mai bine aceste alegeri? Indubitabil, opțiunile nu pot fi doar „personale", deși un anumit grad de subiectivitate se va manifesta întotdeauna orientând preferințele sale. Se poate considera că ele operează mai ales în ceea ce privește aprecierea importanței valorii și a anumitor „arii de conținut" sau „subdomenii *curriculare*" pentru realizarea scopurilor propuse. Când designerul este expert într-un domeniu, se manifestă așa-numitul „narcisism de specialitate", care conduce la supraevaluarea domeniului în care este expert și subevaluarea altor domenii. Când matematicienii sunt implicați în proiectarea *curriculum*-ului formării profesorilor de matematică, supraapreciază rolul unor capitole din matematică pe care profesorii nu le vor preda niciodată în gimnaziu sau liceu și vor subaprecia din psihologia învățării sau tehnici pedagogice active. Pentru depășirea unor asemenea tendințe subiective, teoreticienii *curriculum*-ului recomandă ca alegerea câmpurilor de învățare să fie întotdeauna opera unor echipe de experți, din care să nu lipsească niciodată psihopedagogii, care să desfășoare activități de tip *T-Group* (*Training-Group*) și *W-Group* (*Working-Group*) sau chiar *Brainstorming*.

Deciziile trebuie oricum luate în grup și ținând întotdeauna seama de interesele celor care vor fi formați și de scopurile respectivului *curriculum*. În unele universități americane, precum Colorado, s-a folosit așa-numita „Jury Technique",

calchiată după cunoscuta practică judiciară americană. „Juratul" este o persoană care s-a dovedit expert cunoscut în domeniul de activitate vizat de *curriculum*, aleasă de cercetătorul-proiectant. „Jurații" sunt consultanți individuali pe parcursul alegerii „câmpurilor de învățare" și colectivi după ce inventarierea acestora a fost finalizată.

Alegerea conținuturilor de învățare nu epuizează problematica elaborării „câmpurilor de experiență" sau a „experiențelor de învățare". Este necesară „pedagogizarea conținuturilor", care presupune cel puțin următoarele activități:

a) rearanjarea conținuturilor în *ordinea logică a învățării* (sau în conformitate cu „logica pedagogică");

b) elaborarea *suporturilor învățării* (manuale, cursuri standardizate etc.);

c) organizarea practică a condițiilor de învățare (echiparea educativă: de la laboratoarele școlare și până la terenul sportiv).

Teoreticienii *curriculum*-ului insistă asupra importanței tuturor acestor componente, dar atrăgând atenția asupra faptului că educația modernă nu poate fi restrânsă la componenta teoretică, livrescă. Olivier (1965) dă în acest sens un exemplu simplu de condiții care trebuie avute în vedere pentru formarea unei competențe precum aceea de „cetățean": a fi „cetățean competent" înseamnă, între altele, a fi un bun vorbitor în public; aceasta presupune ca programul școlar să includă activități de vorbire în public; prin urmare, *curriculum*-ul trebuie să asigure existența unui public în fața căruia să poată fi organizate exerciții de *speaking*; acest public poate fi școlar, alcătuit din elevi sau alți membri ai personalului școlar, dar poate fi vorba și de un public real, extrașcolar. Doar așa se va putea realiza competența vizată.

Esențialul constă în a înțelege că un „câmp de învățare" sau o „experiență de învățare" nu se reduce la o listă de conținuturi teoretice pe care elevul trebuie să le memoreze exclusiv pentru a le reproduce cu prilejul unor examene și a le abandona apoi. „Experiența de învățare" desemnează o învățare activă și utilă pentru viața celui care se formează. Caracterul practic al acestei viziuni despre *curriculum*-ul educațional este evident. El diferențiază, prin tradiție, învățământul european, care mai păstrează amprenta scolasticii și magistrocentrismului, și cel american influențat de pragmatism și progresivism.

Există însă o „coloană vertebrală" a oricărui *curriculum*? Majoritatea teoreticienilor consideră că da. Într-adevăr, cel puțin în ceea ce privește *curricula* moderne din spațiul euro-atlantic, pot fi identificate cel puțin trei categorii de elemente care „populează" câmpurile formării umane:

a) elemente de continuitate culturală, impuse de tradiție;

b) elemente care pot fi considerate valori universale și eterne ale umanității;

c) elemente culturale achiziționate de contemporaneitate și de tendința evolutivă. Se poate vorbi așadar de construcții *curriculare* bazate pe vectori: un vector este orientat spre trecut și spre tradiții, un altul, dimpotrivă, este orientat spre progres și spre viitorul societății, și cunoașterii, echilibrul dintre ele fiind asigurat de un set de valori aparținând tezaurului cultural universal al umanității. O atare

„structură de rezistență", regăsibilă în orice „construcție *curriculară*", reproduce însăși devenirea paideutică a Europei. Până în secolele al XVI-lea - al XVII-lea a existat doar vectorul paideutic orientat spre păstrarea valorilor tradiției. Educația greco-latină nu avea valoare mai importantă decât tradiția, iar Creștinismul a reluat această obsesie pedagogică, modificându-i numai conținutul intrinsec. Odată cu Renașterea, dar mai ales cu Reforma protestantă și cu Iluminismul, s-a instituit o nouă temă educativă: progresul și construirea viitorului prin educație și efort uman conștient. *Valorile progresului* nu au eliminat însă *valorile tradiției*. Educația europeană, marcată de o îndelungată istorie, a continuat, chiar până în preajma secolului al XX-lea, să le acorde o importanță esențială, atât în învățământul preuniversitar, cât și în cel universitar. Educația americană a procedat mai degrabă invers, acordând prioritate Valorilor Progresului. pe de altă parte, aceste valori sunt ele însele marcate de evoluțiile cunoașterii.

Ceea ce am numit *valorile tradiției* includ mai ales achizițiile umanismului greco-latin și cuceririle morale ale creștinismului; dimpotrivă, *valorile progresului* s-au constituit mai ales din achiziții ale cunoașterii științifice și din aplicații tehnologice ale acestora. Până la jumătatea secolului al XX-lea, marile universități europene, înființate încă de la începutul mileniului al II-lea creștin, prin dezvoltări ale unor școli episcopale, se diferențiau, prin *curricula* puternic *umaniste*, de universitățile americane, apărute abia în secolul al XIX-lea prin dezvoltări ale unor școli tehnice și practice cu *curricula* preponderent *realist-practice*.

Desigur, distincțiile de mai sus nu sunt absolute, dar pot sugera sursele unor diferențe de viziune asupra construirii *curriculum*-ului și a alegerii câmpurilor de formare în spațiul paideutic euro-atlantic. Că nici una dintre aceste orientări nu a neglijat total valorile celeilalte și că distincția s-a estompat aproape complet în ultima jumătate de veac este un lucru cert. O dovedește felul în care unii teoreticieni americani tratează de mai multă vreme problematica elaborării *curriculum*-ului. Cu un anumit umor, Olivier (1965) asemăna construirea *curriculum*-ului cu fotbalul american: „T-formation" (*team-formation*) ar avea patru elemente de bază (T-uri): Tradiția, Textele, Tendințele și Traiectele (24), adică valorile propriu-zise ale tradiției umaniste, textele (scrierile) care le conțin (expuse desigur în manuale), valorile progresului științifico-tehnic și organizarea drumurilor de parcurs („traiectele") de către cei care se formează.

3.4.6. ORGANIZAREA *CURRICULUM*-ULUI

Curriculum-ul trebuie considerat un „organism viu", a doua „natură" a celui care se formează, de aceea o problemă majoră a dezvoltării *curriculum*-ului o constituie însăși organizarea experiențelor de învățare și a conținuturilor pregătirii în programe educaționale. Pot fi aranjate la întâmplare? Evident nu. Dar atunci care sunt exigențele științifice și regulile unei bune organizări curriculare?

3.4.6.1. „ABC"-ul organizării curriculare

Literatura psihopedagogică anglo-saxonă a impus în ultimii ani această formulă abreviată pentru a denumi generic cele trei norme fundamentale de organizare curriculară: articularea, balansarea şi continuitatea (25).

ARTICULAREA (denumită uneori, mai precis „articulare orizontală", iar alteori, mai vag, „corelare") se referă la relaţiile concurente dintre elementele a cel puţin două discipline (materii, „experienţe de învăţare", „câmpuri de învăţare" etc) în cadrul ansamblului *curricular*. Pentru a explica acest principiu, se recurge de obicei la o analogie anatomo-fiziologică. Legăturile care există între *humerus*, *radius şi ulna* sunt astfel „articulate" încât să asigure funcţionarea optimă a întregului braţ.

În structura unui *curriculum*, diversele componente joacă rolul unor astfel de „membre" ca braţul; un bun *curriculum* dispune de astfel de articulaţii „orizontale" care fac ca „organismul" în ansamblu, întregul *curriculum*, să dispună de „homeostazie pedagogică", funcţionând echilibrat.

Cea mai importantă şi dificilă problemă pe care o ridică articularea orizontală a *curriculum*-ului este aceea de a găsi „articulaţiile interdisciplinare". În învăţământul clasic, monodisciplinar, această problemă este neglijată. Fiecare profesor predă o disciplina aproape complet izolată de celelalte, iar elevul este pus zilnic în situaţia de a participa la cinci-şase spectacole de câte o oră fiecare complet diferite unul de celălalt, fără nici o legătură între ele. La 8^{00} începe „spectacolul" de limba şi literatura română, ce se încheie brusc la 8^{50}; la 9^{00} începe un cu totul alt „spectacol", desfăşurat într-o limbă complet diferită de precedenta „matematică", care se încheie, tot brusc, la 9^{50}; la 10^{00} începe un nou şi bizar spectacol, cel de istorie medievală care se încheie la 10^{50} ş.a.m.d. „Braţele" nu aparţin unui „organism", ci acţionează izolat şi haotic într-o direcţie fără sens. „Articularea orizontală" a *curriculum*-ului ar trebui să evite această monstruozitate pedagogică specifică învăţământului tradiţional. Ea nu poate fi realizată decât printr-o bună proiectare a finalităţilor şi obiectivelor *curriculum*-lui şi prin aranjarea experienţelor de învăţare strict din perspectiva lor.

Dar organizarea *curriculum*-ului este optimă numai dacă graniţele dintre discipline şi materii sunt depăşite prin corelaţii inter şi transdisciplinare; ceea ce nu se poate realiza decât prin lucrul „în echipă" al *designerilor curriculari* şi, apoi, în practica instruirii prin activităţi similare de tip *team-teaching*.

CONTINUITATEA sau „articularea verticală" se referă la condiţiile oferite de *curriculum* celui care învaţă de a înainta de la un nivel la altul al pregătirii. Aceasta presupune ca sistemul educaţional să fi fost proiectat în termeni pedagogici de creştere gradată a competenţelor şi capacităţilor elevilor. „Rupturile" între cicluri şi niveluri ale pregătirii trebuie evitate. Respectarea particularităţilor de vârstă trebuie făcută cu maximum de stricteţe. *Curriculum*-ul trebuie să dea, de asemenea, posibilităţi de respectare a particularităţilor individuale şi a ritmului propriu de învăţare al fiecărui elev. Asemenea condiţii par a oferi sistemele edu-

cațională de tip comprehensiv. În învățământul bazat pe clase și lecții, cum este și cel românesc, „articularea verticală" comportă, dimpotrivă, mari neajunsuri. Aici trecerile de la un ciclu de învățământ la altul sunt de regulă brutale și se soldează cu „pierderi" școlare masive; în clase se practică, de regulă, învățământul frontal ce nu permite diferențierea și individualizarea instruirii. Se încalcă, în acest fel, însuși principiul continuității – normă pedagogică fundamentală. Dar această încălcare reproșată adesea profesorilor, este impusă în practică printr-o gravă eroare de proiectare curriculară, specifică sistemelor educaționale cu sorginte scolastică lancasteriană sau chiar herbartiană.

BALANSAREA sau „echilibrul *curricular*" se referă la modul în care trebuie distribuite diferitele categorii de valori antagonice în ansamblul *curriculum*-ului. Teoreticienii apelează la analogia simbolului clasic al Justiției pentru a sugera mai clar sensul acestui concept: vestita zeiță legată la ochi („oarbă") care ține în mână un cântar. Într-adevăr, un „*curriculum* echilibrat" presupune o „justă distribuire de valori" astfel încât nici una dintre ele să devină „supraponderală" în raport cu celelate. Dar există o „balanță *curriculară*" absolută, valabilă pentru oricare elev? *Curriculum*-ul alcătuit din „cele șapte arte liberale" al școlilor eclezi-astice medievale admitea (și chiar forța spre) o asfel de uniformizare. Pedagogia modernă nu mai admite decât existența unei „balanțe proprii", specifică fiecărui individ care se formează. „Balanța curriculară proprie" s-ar putea defini teoretic; acest echilibru este atins atunci când cel care învață își dezvoltă un nivel optim de competență în fiecare dintre ariile care alcătuiesc *curriculum*-ul propriu. Numai într-un învățământ complet individualizat este posibilă atingerea unui asemenea echilibru. în învățământul colectiv însă echilibrul *curricular* „perfect" este probabil imposibil de determinat datorită diferențelor interindividuale dintre participanții la activitatea de formare.

Dincolo însă de aceste probleme teoretice ale echilibrului *curricular* există și câteva dileme practice. În general, nu se poate decide dacă în formarea umană e mai avantajoasă educația generală sau mai benefică cea specializată. S-a încercat o depășire a acestei dileme în deceniul al VII-lea. George Stoddard, Universitatea New York, a conceput așa-numitul „Plan de Progres Dual" (*Dual Progress Plan*) pentru învățământul primar. O serie de cursuri care au fost definite ca „imperative culturale": limbajul artelor, studii sociale, educație fizică; altele au fost definite ca „opțiuni culturale": științe, matematici, arte, comerț și muzică. „Imperativele culturale" trebuie parcurse de toți elevii în același timp; „opțiunile culturale" puteau fi parcurse în ritm propriu. Rezultatele raportate au fost pozitive, dar sistemul lui Stoddard nu s-a răspândit, ca atare, foarte mult.

Dificultățile de organizare ale *curriculum*-ului nu înseamnă însă că „ABC"-ul acestei activități esențiale pentru o înnoire educațională profundă pot fi eludate. Schema din figura 4 sugerează că „articularea pe verticală", „articularea pe orizontală" și „echilibrarea" sunt singurele modalități prin care se pot armoniza elementele curriculare într-un tot paideutic coerent.

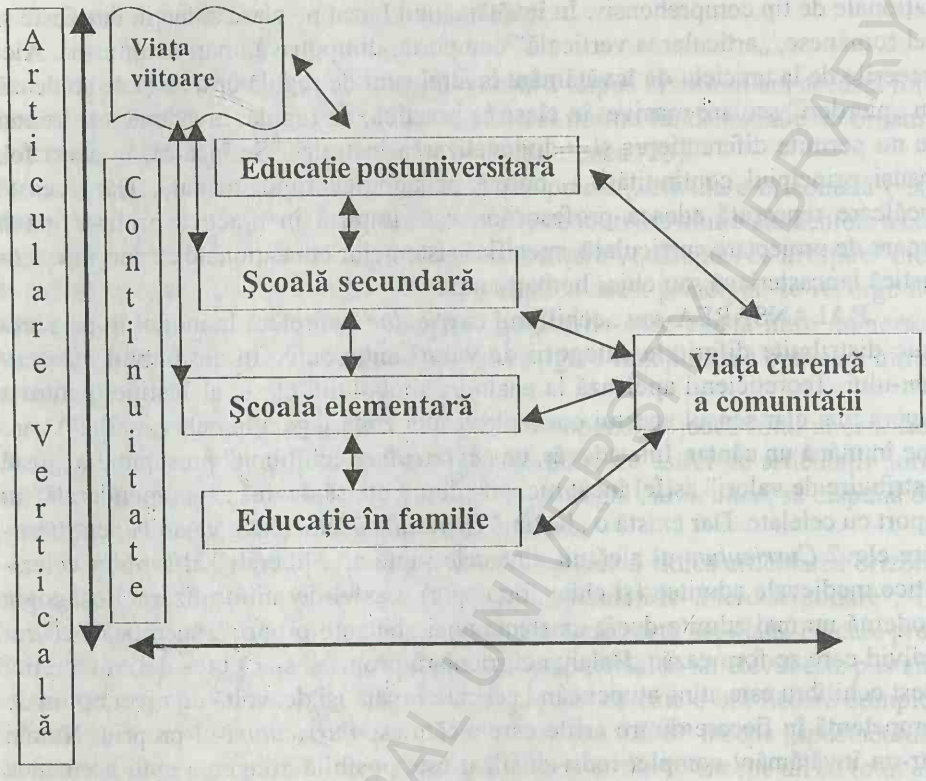


Fig. 4. „Organismul *curricular*" cu „articulațiile sale".

3.4.6.2. Paradigme și tipuri de *curricula*

Ținând cont de continuitate, articulare și echilibrare – câte organizări *curriculare* pot fi realizate? Teoretic, se poate realiza un număr infinit de organizări *curriculare*. În practică, s-au structurat însă doar două categorii de *curricula* cu semnificație paradigmatică:

A. curricula „extreme":

a) curriculum centrat pe disciplină (materie);

b) *curriculum* centrat pe student (elev);

B. curricula „intermediare":

a) curriculum corelat;

b) curriculum fuzionat;

c) *curriculum*-miez („nucleu").

Paradigmele *curriculare* „extreme" reproduc antagonismul educațional multisecular dintre „magistrocentrism" și „puerocentrism". *Curricula „centrate" pe materie (disciplină)* au la origine programul educațional al școlilor ecleziastice

medievale alcătuit din „septem artes liberales" (*trivium* și *quadrivium*); ele acordă importanță maximală disciplinelor de învățământ (*artes*) și ignoră aproape complet pe cel care se educă. Dimpotrivă, *curricula „centrate pe cel care învață"* subordonează total materiile intereselor și trebuințelor de formare ale elevului. Ele își au originea în pedagogia rousseauistă și în ideile Școlii Active, cel mai vechi *curriculum* centrat pe elev fiind probabil planul de învățământ bazat pe „centru de interes" propus în anii '30 de Ovide Decroly).

Paradigmele *curriculare* „intermediare" sunt, în esență, forme de depășire a exclusivismului pedagogic al paradigmelor extreme. Schema de mai jos (fig. 5) sugerează exact felul în care paradigmele intermediare se poziționează față de extreme.

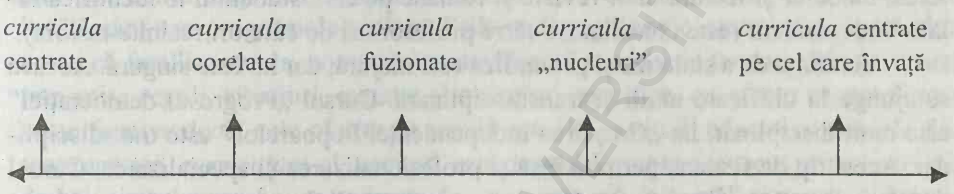


Fig. 5. Tendințele de structurare ale *curricula.*

Curriculum-ul corelat (*Correlated Curriculum*), mai apropiat de „centrarea pe materie" este totuși superior acestora, fie prin „desființarea" granițelor dintre discipline în vederea aplicării unora la studiul celorlate, fie prin gruparea lor în „arii de formare".

a) *Corelarea materiilor/disciplinelor* a fost inspirată mai ales de îndelungata aplicare a logicii și matematicii în studiul științelor naturii. Universitatea din Pennsylvania, de exemplu, a proiectat un *curriculum* de studiu al matematicii direct prin aplicații teoretice și practice ale acesteia. „Materiile" sunt de tipul: „posibile aplicații ale matematicii la geografie"; „posibile aplicații ale matematicii în științe sociale"; „posibile aplicații ale matematicii în studiul limbii engleze" etc.

b) Corelarea prin profesori constă în gruparea profesorilor astfel încât una dintre discipline să poată deveni domeniul de aplicație al celeilalte. De exemplu, la Tulare County (California) mai multe școli au programe corelate. O corelație tipică o asigură profesorul de spaniolă și cel de biologie. Profesorii predau aproape în același timp cu ajutorul unor filme de biologie expuse în limba spaniolă. După vizionarea filmelor, cei doi profesori îl comentează în limba spaniolă (limba străină pentru elevi).

Curriculum-ul *fuzionat (Fused Curriculum)* este denumit și „integrat"; în literatura psihopedagogică și chiar în limbajul administrativ, ori de câte ori se folosește expresia *broad fields* („câmpuri largi", „domenii principale") trimiterea este la *curricula* fuzionate. *Curriculum*-ul fuzionat are la bază ideea că există discipline de bază care rezultă din fuzionarea elementelor altor discipline. De exemplu, biologia este rezultatul fuzionării cunoștințelor și principiilor de botanică,

zoologie, anatomie, bacteriologie etc; matematica rezultă din punerea laolaltă a unor elemente din aritmetică, algebră, geometrie, trigonometrie. *Curriculum*-ul fuzionat este alcătuit din astfel de „domenii principale", în care se studiază doar principii de bază şi capitole fundamentale. Fuzionarea este dusă mai departe. Cursuri precum „istoria civilizaţiei" nu seamănă cu clasica înşiruire de evenimente. Este vorba de o sinteză concepută *a rebours*, din persperctiva epocii contemporane asupra devenirii umanităţii. Uneori cursurile au caracter exploratori. Un „curs explorator" presupune o complexă activitate de cercetare pe care studentul o realizează individual şi relativ independent. La Sarah Lauwrence College cursul de psihologie presupune studiul unor lucrări, realizarea unor observaţii de teren, ba chiar şi lectura unor reviste şi romane pe care studentul le identifică relativ independent (este consiliat de către profesor ori de câte ori resimte nevoia).

Tendinţa de a sintetiza şi generaliza este majoră, dar nu este singura. Adesea se ajunge la unificare multi şi transdisciplinară. Cursul „Progresul democraţiei" este multidisciplinar, iar „Creşterea Independenţei Popoarelor" este transdisciplinar. Acest tip de fuziune permite însă şi profesionalizarea şi specializarea. Cursul de „Asigurare Socială şi de Sănătate" presupune studiul unor complexe probleme socio-economice, anatomo-fiziologice, medicale şi de filosofie umanistă. Cursul „Cum înfruntă omul adversitatea" presupune o investigaţie pretenţioasă în problematica religiilor, psihologiei, istoriei, literaturii.

Curriculum „în miez" (Core Curriculum). Conceptul *„core curriculum"* este folosit în literatura psihopedagogică în mai multe sensuri. În orice *curriculum* există un „miez" sau un „nucleu". De exemplu, în *„curricula* centrate pe discipline" acesta este, tradiţional, alcătuit din limba maternă, matematică, fizică, chimie şi discipline socio-umane. Există un „core" al *curriculum*-ului primar şi un „core" al *curriculum*-ului secundar, care diferă în funcţie de paradigma *curriculară*. În atare poziţii, *core curriculum* constituie un *„curriculum* de bază" sau „central".

Există însă un al doilea sens al lui „core", care sugerează apropierea de paradigma „centrării pe cel care învaţă": „core" este ceea ce trebuie să posede toţi cei care se educă. (În România, aceasta ar include ceea ce frecvent numim „cultură generală" şi, chiar mai expresiv, „cei şapte ani de acasă".) Fără a-l putea circumscrie prea riguros, Olivier (1965) a apreciat că „miezul (nucleul) *curricular*" poate fi caracterizat prin şapte caracteristici:

1. Core este pentru toţi. El este „aspectul general al educaţiei": a şti să asculţi, a şti să te porţi cu semenii, a avea o profesie şi un statut social.

2. Core este centrat pe probleme; pe cele comune ale celor care învaţă.

3. Core este un proces. Un proces important. Procesul pregătirii pentru viaţă într-o societate democratică. Experienţele pe care copilul şi tânărul trebuie să le realizeze direct, să le încerce „pe pielea proprie" pentru a putea trăi într-o societate democratică.

4. Core este dezvoltare cooperativă. La achiziţionarea „educaţiei de bază" participă toţi: familia, cetăţenii, experţii, profesorii, locul de muncă, toată societatea.

5. Scopurile core privesc întreaga creștere. Prin „core" crește individul sub toate aspectele – de la cele fizice până la cele morale. Prin „core" crește însă și societatea – sub toate aspectele sale – de la cele fizice până la cele morale.

6. Core este flexibil. „Core" nu este un program încremenit. El permite ajustări, impuse de societate, cerute de trebuințele celui care învață.

7. Core este orientare controlată. Orientarea în educație, în profesie, în viață – toate țin de „core" și profesorii trebuie să asigure această ghidare.

Curriculum „ascuns" (*Hidden Curriculum*) este din ce în ce mai invocat în literatura psihopedagogică a ultimelor decenii. Termenul desemnează valorile asimilate „subliminal" de către tineri prin influențe socio-educative de tip informal sau nonformal. *Curriculum*-ul „ascuns" nu este specificat în planurile de învățământ sau programele școlare. Psihopedagogii anglo-saxoni descoperă abia acum că familia, strada, comunitatea desfășoară o educație tenace, prin care sunt transmise reguli, ritualuri, cutume și obiceiuri specifice, cu efecte ce pot fi mai semnificative decât cele oferite de școală sau alte instituții educative oficiale. Cu toate acestea, *curriculum*-ul „ascuns" este de multă vreme cunoscut prin observații de bun simț. La români se vorbește de „cei șapte ani de acasă" și pentru a desemna „fundamentele" acestui *curriculum*; apoi, prin expresia „școala vieții", folosită ca atare de multă vreme și de către alte neamuri, desemnează, în general, valorile specifice pentru supraviețuire și conviețuire pe care trebuie să le asimileze membrii anumitor comunități. Există o uriașă literatură dedicată acestei problematici. Ea este reprezentată de așa-numitele „romane ale formării" (*Bildungsroman*). Cei mai reprezentativi autori de astfel de opere în S.U.A. sunt Faulkner și Hemingway. La noi pot fi considerate „romane ale formării" unele capodopere ale lui Sadoveanu (de exemplu, „Neamul Șoimărești lor" sau „Frații Jderi"), Camil Petrescu („Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război") sau George Călinescu („Cartea nunții"). Capodopera românească absolută este însă „Amintiri din copilărie". Maestrul universal al „pedagogiei formării" este probabil Goethe (cu romanele al căror erou este Wilhelm Meister).

3.4.7. SCHEME ȘI MODELE ALE OPTIMIZĂRII CURRICULARE

Sistemul educațional și oricare dintre structurile care îl compun constituie subsisteme ale macrosistemului social. Ele „funcționează" ca organizații formale în interiorul societății, contribuind la autoreglarea acesteia. Prin urmare, sistemul educațional slujește, total sau parțial, valorile societății respective. *Curriculum*-ul, ca „proces", „produs" și „demers", satisface prin componentele sale aceste exigențe structural-funcționale. Cum pot fi dezvoltate *curricula* cât mai satisfăcătoare însă ? *Curriculum*-ul Academiei lui Platon era derivat de marele filosof al antichității din viziunea sa social-politică și paideutică. *Curriculum*-ul școlilor eclezi astice medievale era impus arbitrar de necesitățile formării preoților și monahilor. Cele „șapte arte liberale" nu erau însușite datorită valorii intrinseci a acestor dis-

cipline, ci pentru a sluji misiunii de educație religioasă a credincioșilor de către preoți. De exemplu, matematica și astronomia erau incluse în *curriculum*-ul școlii ecleziastice sau episcopale pentru a-l ajuta pe preot să calculeze exact calendarul, pentru a determina corect sărbătorile și zilele de post creștine.

Teoreticienii moderni ai *curriculum*-ului propun „modele" și „scheme" care pot fi circumscrise, mult mai larg, ideii de formare a omului pentru propria împlinire în societatea în care trăiește. Câteva astfel de proceduri sunt ilustrative pentru aspirația lor spre rigoare și completitudine.

3.4.7.1. Sarcinile de dezvoltare" (Developmental Tasks)

Cercetători precum C. Tyron, J.W. Lilienthal (1950) și R.J. Havighurst (1953) au construit o paradigmă pentru dezvoltarea *curriculară pe* baza conceptului de „sarcini de dezvoltare" (26). Conceptul definește indivizii umani ca „variabile de răspuns atât la nevoi proprii, cât și la cerințe sociale" (p. 56). în acest fel este depășită dihotomia clasică între poziția individo-centristă și poziția socio-centristă din teoria *curriculară*.

După acești autori se pot determina zece categorii de „sarcini de dezvoltare". Autorii au în vedere întregul proces de creștere-maturizare-formare a copilului prin educație. Sarcinile acestui ansamblu constau în:

a) a realiza un model adecvat de dependență-independență față de ceilalți;
b) a dobândi un model adecvat de primire-oferire a afectivității;
c) a se adapta la schimbările grupului social;
d) a accepta și a se adapta la schimbările propriului corp;
e) a-și stăpâni schimbările corporale învățând noi modele de mișcare;
f) a învăța rolul bio-psiho-social al sexului;
g) a învăța să înțeleagă și să controleze lumea fizică înconjurătoare;
h) a dezvolta un sistem adecvat de simboluri și de abilități conceptuale;
i) a dezvolta o conștiință, o moralitate, o scară de valori și un sistem etic pentru ghidarea comportamentului;
j) a se raporta în mod propriu la Lume (Cosmos).

Fiecare dintre aceste „sarcini de dezvoltare" se pot transcrie ca „finalități ale educației"; pe baza lor vor putea fi astfel concepute „experiențele de învățare", vor fi alese conținuturile învățării și modalitățile de a realiza și evalua performanțele învățării. Asamblarea lor în planuri de învățământ și programe școlare va finaliza, după autorii citați, *curriculum*-ul unei educații adecvate atât pentru nevoile individului, cât și pentru cerințele societății.

3.4.7.2. Taxonomia obiectivelor pedagogice

Taxonomiile de obiective pedagogice sunt considerate de către mulți teoreticieni ai *curriculum*-ului drept cele mai sigure puncte de sprijin pentru proiectarea și dezvoltarea unor planuri educaționale riguroase și adecvate pentru sa-

tisfacerea nevoilor de formare individuală şi pentru a răspunde cerinţelor societăţii. Taxonomiile lui Bloom, Krathwohl şi Harrow au fost utilizate în special în Statele Unite pentru proiectarea curriculară la nivelul învăţământul secundar şi în învăţământul vocaţional. În anii '60, taxonomia lui Bloom a fost folosită pentru proiectarea *curriculum*-ului formării militarilor în mai multe ţări NATO. În deceniul următor însă aceasta a fost abandonată în favoarea inventarului de demersuri intelectuale transdisciplinare propus de d'Hainaut (asupra căruia vom reveni în acest capitol). Trebuie să facem însă precizarea că „pedagogia prin obiective" şi dezvoltarea *curriculară* prin taxonomii preconstruite de obiective în literatura psihopedagogică s-au manifestat şi numeroase critici. Acestora li se opune aşa-zisa pedagogie *by men* (prin oameni). Criticilor aduse de reprezentanţii „pedagogiei prin oameni" le-a răspuns James W. Pophan (1968). Întrucât această problemă este abordată pe larg în capitolul dedicat *proiectării pedagogice,* nu o mai reluăm aici.

3.4.7.3. Zetetica

J.T. Tykociner (1964) a introdus în teoria *curriculum*-ului o tehnică denumită astfel. În limba greacă *îçôçóßñ* (*zetesis*) înseamnă „cerere" sau „nevoie" (27). Zetetica, în accepţiunea părintelui ei, trebuie să studieze originile multiple ale cunoaşterii sistematice în corespondenţă cu procesele mentale implicate în cercetările respective şi interrelaţiile dintre diferitele câmpuri ale cunoaşterii în corespondenţă cu condiţiile sociale care au facilitat respectivele progrese în cunoaştere. Obiectivul esenţial al zeteticii îl constituie ordonarea acestor racordări ale cunoaşterii. Rezultatul îl va constitui o clasificare a ariilor şi domeniilor cunoaşterii care respectă relaţiile dintre acestea. Această clasificare poate deveni, apoi, baza de ordonare a oricărui *curriculum* educaţional care abordează studentul din perspectiva totalităţii culturii omeneşti. Clasificarea zetetică cuprinde, după Tykociner, cinci *zone ale cunoaşterii* care „acoperă" *12 arii de cunoştinţe.*

Zona I: 1. Artele. *2.* Simbolistica informaţiilor. Cele două „arii" comunică prin dezvoltarea unor sisteme de reprezentare simbolică. Artele presupun activităţi creative, iar simbolistica informaţiei presupune sistemele simbolisticii formale, incluzând lingvistica, matematica şi teoria informaţiei. Tot aici pot fi incluse critica de artă şi filologia, care servesc ca „discipline de legătură".

Zona a II-a cuprinde patru arii: *3.* Hylenergetica. *4.* Ştiinţele biologice. *5.* Ştiinţele psihologice. *6.* Ştiinţele sociale.

Hylenergetica (de la *hylé* = „materie" şi *energheia* = „energie" în lb. greacă) acoperă studiile dedicate materiei şi energiei: fizica, chimia, astronomia, geologia şi mineralogia.

În rândul *ştiinţelor biologice* sunt incluse: botanica, zoologia, morfologia, citologia, genetica şi fiziologia, reunificate însă pe principiul evoluţiei vieţii.

În rândul *ştiinţelor sociale* sunt incluse: sociologia, ecologia şi demografia. Ariile zonei a doua sunt conectate prin următoarele „discipline de legătură": biofizica, biochimia, fiziologia şi psihologia socială.

Zona a doua este dependentă de zona a treia prin intermediul antropologiei.

Zona a III-a cuprinde alte patru arii: *7.* Exelimologia. *8.* Pronoetica; *9.* Cibernetica socială. *10.* Ştiinţele diseminării.

Exelimologia (de la *ÍíÝëéîßň, exélixis* = „evoluţie", „devenire" în lb. greacă) acoperă studiile dedicate trecutului şi devenirii: cosmologia, ştiinţa evoluţiei şi istoria.

Pronoetica acoperă studiile despre viitor şi progres: agricultura, medicina, tehnologia (ingineria) şi disciplinele utilitare.

Cibernetica socială acoperă studiul sistemelor de menţinere şi cooperare prin „ştiinţele reglementoare": jurisprudenţa, ştiinţele politice, economia şi managementul.

Ştiinţele diseminării sunt considerate: ştiinţele educaţiei, psihologia educaţiei, biblioteconomia şi jurnalistica.

Zona a IV-a cuprinde *ştiinţele zetetice*: disciplinele care studiază modul de creştere a cunoaşterii: metodologia cercetării, epistemologia etc.

Zona a V-a cuprinde *ştiinţele integrative*: cele care integrează informaţiile în sisteme explicative generale, precum ideologiile şi teologiile.

Zetetica pare totuşi o prelungire tardivă a ideilor esenţialiste şi perenialiste din pedagogia americană a începutului de secol care, după cum se ştie, nu şi-au găsit o aplicare semnificativă în practica dezvoltării *curriculare*.

3.4.7.4. Modelul holist *

Renzo Titone a încercat în anul 1974 să construiască un „model holodinamic" al învăţării formative prin integrarea psihologiei genetice a lui Piaget şi teoria ierarhică a tipurilor de învăţare descrisă de Gagné (28). Era vorba totuşi numai de o ipoteză. Exegeţii au apreciat însă că modul holodinamic ar putea constitui şi un model de dezvoltare *curriculară*. Conform ipotezelor lui Titone, învăţarea umană se desfăşoară „triplanic": tactic, strategic şi egodinamic.

Învăţarea tactică este exterioară şi extrinsecă; rezultatele ei iau forma unor comportamente periferice observabile prin care elevul devine capabil de anumite performanţe.

Învăţarea strategică este interioară şi atinge planul superior al proceselor cognitive.

Învăţarea egodinamică este intimă şi profundă, antrenând toate capacităţile şi procesele psihice umane – de la cele intelectuale şi până la cele afective sau axiologice.

Modelul holodinamic sugerează posibilitatea organizării *curriculum*-ului astfel încât de-a lungul procesului de formare învăţarea elevului să înainteze dinspre „periferia comportamentelor" spre „centrul trăirilor intime şi profunde ale eu-lui".

Titone a sugerat că se pot constitui diverse „modele psihomathetice" (sau „didactice"); ele de altfel există; dar numai unele sunt îndreptăţite să fie puse în

* v. şi subcapitolul 3.3.3.

practică, și anume acelea care se instituie într-un *continuum formativ* aflat în prelungirea *continuum*-lui *biologic* și a *continuum*-lui *psihogenetic*.

Unii exegeți au admis că, într-adevăr, un bun *curriculum* educațional nu este altceva decât *o continuare a programului genetic* după care se produce dezvoltarea fizico-psihică a oamenilor.

3.4.8. OPTIMIZAREA *CURRICULUM*-ULUI ȘI REFORMA *CURRICULARĂ*

Sunt oare sinonime expresiile „optimizarea/dezvoltarea *curriculum*-ului" și „reforma *curriculară*"? Unii cercetători, inclusiv din România, sunt tentați să răspundă afirmativ la această întrebare. Îndeamnă la aceasta și faptul că în literatura psihopedagogică anglo-saxonă expresia „*Curriculum Development*" este folosită și în sensul mai larg de „reformă curriculară". Mai minuțioși însă, unii autori disting cu îndreptățire între aspectul „tehnic" al reformei *curriculare* și ansamblul metodologic al acesteia, care nu se reduce doar la simpla „inginerie" a producerii unui nou *Curriculum*.

Aspectul „tehnic" al reformei *curriculare* este constituit de problematica descrisă în subcapitolele *Proiectarea curriculară* și *Dezvoltarea curriculară*. Nu este decât *componenta-cheie* a reformei *curriculare*. Aceasta din urmă nu poate fi restrânsă la aspectul tehnic însă, din cel puțin două motive:

a) reforma *curriculară* este, aproape întotdeauna, ea însăși, doar o componentă a unui ansamblu mai larg, *reforma educațională* și deci se supune regulilor metodologice ale acestuia;

b) componenta esențială a reformei educaționale este de ordin managerial și organizatoric, care subordonează pe cea tehnică, chiar dacă se bazează pe ea.

Literatura psihopedagogică anglo-saxonă folosește, în acest sens, expresii precum „conducerea schimbării educaționale" (*Educational Change Management*) sau „conducerea schimbării *curriculare*" (*Curriculum Change Management*). Nu are rost să analizăm dacă aceste expresii pot fi echivalate cu aceea de „dezvoltare curriculară" sau „optimizare curriculară", cum se întâmplă adesea. Mai important este să evităm erorile care pot apărea în practică din cauza acestor confuzii sau echivalări forțate de ordin terminologic.

Aceste erori pot deveni foarte grave în practica organizării și conducerii reformelor educaționale care includ și reforme *curriculare*. Cea mai primejdioasă dintre ele este aceea de a reduce reforma *curriculară la* dimensiunea tehnică și în special la „designul curricular" urmată, imediat, de aplicarea proiectelor *curriculare*.

Sunt eludate etape esențiale și obligatorii ale dezvoltării *curriculare*, în sensul larg de reformă *curriculară*, precum analiza-diagnostic, experimentarea *Curriculum*-ului „în proiect", evaluarea, experimentarea, corectarea, validarea, implementarea, recorectarea etc.

Am specificat în paragraful 1.5. că, în sens larg, optimizarea *curriculară* indică un demers amplu şi riguros care poate fi modelat trifazic (proiectarea-experimentarea-validarea), tetrafazic (proiectarea-experimentarea-corectarea-validarea) sau chiar pentafazic (proiectarea-experimentarea-optimizarea-reexperimentarea-validarea).

Teoreticienii acestor modele de reformă *curriculară* insistă asupra obligativităţii unor etape iniţiale, de parcurs şi finale precum:

a) obligativitatea analizei-diagnostic printr-o cercetare *curriculară* prealabilă înaintea proiectării unui nou *Curriculum*;

b) obligativitatea *evaluării continue*, în toate fazele demersului de optimizare *curriculară*:

– evaluarea „*Curriculum*-ului în proiect";
– evaluarea „*Curriculum*-ului în experiment";
– evaluarea „*Curriculum*-ului corectat";
– evaluarea „*Curriculum*-ului reexperimentat";
– evaluarea „*Curriculum*-ului în vederea validării";
– evaluarea „*Curriculum*-ului aplicat" etc.;

c) obligativitatea *experimentării* proiectului *curricular* înaintea aplicării (implementării) sale în practică sau a generalizării;

d) obligativitatea *corectării Curriculum-ului* înaintea validării şi chiar şi după aplicarea acestuia.

Aceste obligaţii sunt derivate din principiile de deontologie pedagogică în general şi de deontologie a cercetării şi inovării educaţionale în special. Aceste principii sunt analizate în alte capitole ale acestui manual şi nu stăruim asupra lor. Precizăm doar că eludarea obligaţiilor care decurg din ele pentru conducerea şi organizarea reformelor *curriculare* comportă riscuri extrem de periculoase, în special eludarea obligaţiilor de a experimenta ştiinţific (v. capitolul dedicat metodologiei de cercetare pedagogică) şi de a evalua obiectiv proiectele *curriculare*.

Nu se pune problema doar ca proiectele *curriculare* să fie respinse în practica şcolară şi ca reforma *curriculară* să eşueze. Există şi riscul aplicării forţate şi autoritare a unor proiecte *curriculare* ce conţin erori ori, prin aplicare, acestea vor produce malformări educative ireparabile ale unor populaţii şcolare care, în funcţie de situaţie, pot avea dimensiuni mari.

Din nefericire, rezistenţa la schimbare, tipică organizaţiilor riguroase şi birocratice, cum sunt şi cele şcolare, poate fi confundată în practică, destul de uşor, cu respingerea proiectelor *curriculare* noi care conţin erori. Este necesar să precizăm că responsabilitatea conducerii reformelor *curriculare* este egală cu aceea a schimbării socio-educaţionale.

Un nou *Curriculum* este un „proiect de viitor" pentru comunitate şi pentru fiecare dintre membrii săi. El nu poate fi impus decât cu maximum de grijă acordată fiecărei consecinţe care poate fi dedusă sau prevăzută raţional.

Teoria *Curriculum*-ului nu a atins gradul de coerenţă şi rigoare ştiinţifică de natură să-i permită predicţii de precizie maximă, de aceea proiectele *curriculare*

nu pot fi aplicate fără a respecta principiul managerial cunoscut și sub denumirea de „mini-max": minimizarea riscurilor și maximizarea efectelor favorabile. Aceste chestiuni sunt abordate în prima secțiune a acestei lucrări.

3.4.9.PRODUSELE *CURRICULARE*

Numim „produse *curriculare*" toate documentele normative ce rezultă în urma demersurilor *curriculare*: planul de învățământ, programele analitice, manualele școlare, planificările calendaristice, proiectele pedagogice ș.a. Uneori toate produsele *curriculare* sunt numite „*Curriculum* formal". Avem de-a face cu trei categorii de obiectivări ale demersurilor *curriculare*:

a) obiectivări primare: planul de învățământ și programele analitice;

b) obiectivări secundare: manualele (pentru elevi) și metodicile (manualele profesorilor);

c) obiectivări terțiare: programe (orare) școlare, planificări calendaristice ale materiei (trimestriale sau semestriale), proiecte pedagogice.

Normele cuprinse în aceste documente au caracter oficial și obligatoriu (planul de învățământ și programele analitice), altele au caracter oficial, dar nu și obligatoriu (manuale școlare), altele au numai caracter de sugestie și îndrumare (metodicile disciplinelor, planificările calendaristice, proiectele pedagogice).

3.4.9.1. Planul de învățământ

Planul de învățământ poate fi considerat cel mai important produs al demersului *curricular*. Odată experimentat, evaluat, corectat și validat, planul de învățământ devine un document normativ obligatoriu și instrumentul fundamental de conducere și desfășurare a procesului de învățământ în instituția de învățământ. Responsabilitatea validării planului de învățământ reprezintă un aspect crucial al întregului demers de dezvoltare *curriculară*; în învățământul românesc ea revine Ministerului Educației Naționale. Excepție face învățământul superior care beneficiază de autonomie universitară statuată prin Constituție și legea învățământului. Acesta e valabil numai teoretic și pentru învățământul privat. Planul de învățământ stabilește:

a) finalitățile și obiectivele generale ale pregătirii;

b) competențele finale și standardele pregătirii;

c) structura conținuturilor pregătirii, grupate modular, sub formă de discipline, inter sau transdisciplinar etc.;

d) eșalonarea în timp a pregătirii cu precizarea:

– succesiunii „experiențelor de învățări" (parcurgerii disciplinelor etc.);

– numărului săptămânal și anual de ore afectate fiecărui obiect („disciplină", „experiență de învățare" etc.);

– limitelor minime și maxime ale pregătirii (numărul de ani de studiu, posibilitățile de accelerare a studiului etc.);

– structurii anilor şcolari, cu precizarea succesiunii intervalelor de timp afectate studiilor, vacanţelor, examenelor;

e) sistemului de acces şi a sistemului de finalizare a pregătirii;

f) modalităţilor de evaluare a competenţelor şi standardelor pregătirii pe parcurs şi finale.

Problematica elaborării planurilor de învăţământ se confundă aproape integral cu aceea a organizării *curriculare* (v. subcapitolul 5.6.). Planul de învăţământ trebuie să reflecte integral *principiile Curriculum*-ului *educaţional* (v. subcapitolul 5.2.), exigenţele de *proiectare curriculară* (v. subcapitolul 5.4.) şi bineînţeles exigenţele de *reformă curriculară* (v. subcapitolul 5.8.). De obicei, în structura unui plan de învăţământ se regăsesc:

a) un *core Curriculum* – socotit obligatoriu şi alcătuit din discipline precum limba maternă, matematica, fizica, ştiinţele socio-umane;

b) un „*Curriculum* secundar" alcătuit din „discipline opţionale" (apropiate de *fused Curriculum*) şi discipline facultative (*Curriculum* centrat pe cel care învaţă).

Întotdeauna planul de învăţământ este influenţat, prin intermediul etosului pedagogic al educatorilor şi al culturii comunităţii, şi de un *hidden Curriculum* care insinuează pe porţile şcolii fără a fi sesizat, dar pătrunde implacabil în fiecare clasă de elevi. Se poate identifica o anumită tendinţă mondială referitoare la alcătuirea planurilor învăţământului obligatoriu şi care constă într-o deplasare de la *curricula* centrate pe discipline spre *curricula* fuzionate care nu renunţă însă la un *core Curriculum* alcătuit din „discipline de bază" (sau fundamentale).

3.4.9.2. Programa şcolară

Programa şcolară este al doilea document ca importanţă oficială şi practică după planul de învăţământ pentru organizarea şi desfăşurarea procesului instructiv-educativ. Programa şcolară, numită adesea „analitică", detaliază elementele obligatorii de parcurs la o anumită disciplină (modul etc.), devenind ghidul fundamental al activităţii cursului didactic. Programele analitice, ca rezultat al proiectării *curriculare*, „transcriu" în termenii logicii pedagogice a învăţării logica ştiinţifică a domeniului studiat. Construcţia programei şcolare trebuie să aibă la bază *modelul pedagogic al disciplinei* din care pot fi derivate şi trebuie înscrise ca atare în programă cel puţin următoarele elemente:

a) obiectivele generale ale domeniului descrise în termeni de competenţe şi capacităţi finale;

b) standardele de performanţă prin care pot fi atestate (evaluate) competenţele şi capacităţile finale;

c) obiectivele specifice ale capitolelor (unităţilor de învăţare) şi modalităţile de testare a acestora;

d) unităţile de conţinut – descrise în succesiunea în care trebuie parcurse, însoţite, eventual, de sugestii privind organizarea experienţelor de învăţare pentru atingerea obiectivelor fiecărei unităţi sau secvenţe.

Programa este un „macroproiect pedagogic" al disciplinei (domeniului), de regulă structurată pe ani de studiu. Ea precizează limitele de timp în care trebuie parcursă materia prevăzută. Uneori este însoțită de sugestii sumare privind proiectarea, desfășurarea și evaluarea unor experiențe de învățare (lecții, explicații etc.).

3.4.9.3. Manualul școlar

Manualul școlar este cel mai important instrument de lucru pentru elevi. El urmează îndeaproape programa analitică, detaliind în limbaj adecvat tot ceea ce este necesar pentru ca elevii să poată atinge obiectivele pedagogice stabilite prin programa școlară, în condițiile definite prin principii pedagogice generale și specifice (v. capitolul dedicat „Normativității pedagogice"). Elaborarea unui manual este o operă de ingeniozitate pedagogică și talent artistic ce nu poate fi elaborată de oricine din următoarele motive :

a) manualul este *o carte a elevului* (nu a profesorului), deci trebuie scrisă astfel încât să fie înțeleasă perfect de către acesta; dar „a traduce în limba elevilor limba savanților nu este chiar la îndemâna oricui, nici măcar a savanților";

b) manualul trebuie astfel elaborat încât să poată fi folosit ca instrument de autodidaxie, fiind exclusiv o carte pentru studiul independent; la limită, manualul trebuie să poată fi folosit de elev pentru a-l „înlocui" – parțial sau total – în procesul propriei formări; prin urmare, pe parcursul redactării, autorul trebuie să se transpună în situația elevului care „încă nu știe ceea ce autorul trebuie să știe foarte bine"; dar atari capacități sinestezice nu au putut dovedi decât mari prozatori care s-au distins prin evocarea psihologiei infantile și școlărești, precum Dickens sau Creangă. Manualul este însă și o carte riguroasă din punct de vedere pedagogic. Trebuie să cuprindă, în mod obligatoriu, la fiecare temă pe care o detaliază:

a) obiectivele pedagogice urmărite, enunțate pe înțelesul elevului;

b) sarcinile de lucru (de învățare) conexe obiectivelor;

c) informații pentru realizarea sarcinilor de învățare cât mai clare și sugestive (însoțite de ilustrații, scheme etc.);

d) sarcini de lucru suplimentare pentru aprofundarea studiului;

e) surse suplimentare pentru completarea cunoștințelor (audio, video etc.);

f) exerciții de autoevaluare, autoliste etc.

3.4.9.4. Metodicile

Abia metodicile sunt „manuale ale profesorilor", de fapt sunt „didactici de specialitate" pe care profesorii să se poată sprijini în activitatea la la clasă. Ele trebuie să conțină, în mod obligatoriu:

a) modul pedagogic al disciplinei;

b) tabloul complet al finalităților și obiectivelor disciplinei;

c) standardele de performanță pe ani de studiu, semestre, capitole (unități de conținut, module etc.);

d) proiecte pedagogice model pentru toate activitățile didactice esențiale;

e) baterii de teste docimologice (predictive, formative și sumative);

f) considerații teoretico-pedagogice privind specificul disciplinei (domeniului);

g) recomandări bibliografice pentru aprofundarea pedagogică și de specialitate a domeniului.

3.4.9.5. Planificările calendaristice

Acestea sunt „pre-proiecte" de transpunere semestrială/trimestrială a programelor, alcătuite de educatori pe baza metodicii de specialitate și a principiilor didactice. O bună planificare semestrială/trimestrială conține:

a) evaluarea corectă a activităților didactice;

b) date calendaristice precise și de susținere a fiecărei activități;

c) obiectivele fiecărei unități de conținut și activități didactice;

d) forma de desfășurare a fiecărei activități și mijloacele de organizare a experiențelor de învățare;

e) instrumentele de evaluare a fiecărei activități didactice (teste docimologice, probe de cunoștințe etc.);

f) modalitățile de stimulare a studiului independent al elevilor;

g) perioadele, formele, metodele și instrumentele de organizare a „activităților de îmbogățire" pentru elevii capabili de performanțe superioare („consultații");

h) perioadele, formele, metodele și instrumentele de organizare a „activităților de ratrapare" a elevilor cu ritm lent de învățare ("meditații");

i) programul propriu al profesorului de autoperfecționare pedagogică și de specialitate.

3.4.10. PROIECTUL PEDAGOGIC – CA PRODUS *CURRICULAR*

Proiectarea pedagogică e, împreună cu activitatea în clasă cu elevii, cea mai importantă obligație a profesorului. Importanța ei covârșitoare e unanim recunoscută; din acest motiv, asupra ei se stăruie într-un capitol separat. Sub raport pedagogic, problemele *Curriculum*-ului educațional, datorită extensiei conceptului, sunt teoretic inepuizabile. Am rezumat în paginile acestui capitol numai pe cele mai importante. Exemplul furnizat de dezvoltarea *Curriculum*-ului educațional românesc este menit să ilustreze, în continuare posibilitățile și dificultățile de a le soluționa. Proiectul pedagogic al lecției sau sistemului de lecții este instrumentul prin care educatorul însuși se „inserează" riguros în procesul amplu de optimizare și implementare curriculară. El este un produs curricular realizat de educatorul însuși, care aderă la misiunea, planul de învățământ, programa și exigențele impuse de procesul de învățământ care se desfășoară pe baza acestora.

B.C.U. M. EMINESCU IAȘI
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE

DESIGNUL INSTRUCȚIONAL le cuprinde pe toate. Sub aspect procesual se poate însă că ele reprezinta două componente funcționale care se intercondiționează strict:

a) *documentele curriculare oficiale* (plan, program, metodici, manuale) – planifică și programează activitățile instructiv-calificative;

b) *proiectele pedagogice* – realizate de către educator transpun efectiv în practica școlară documentele curriculare oficiale.

Trecerea de la oficial la „oficial-obligatoriu" spre „practic-procesual" se realizează prin celelalte două documente curriculare.

Programa analitică a disciplinei orientează direct „proiectele profesorale":

a) proiectul pe termen mediu: planificarea calendaristică semestrială și anuală

b) proiectul *pe termen scurt* realizat pentru 1-2 lecții.

Manualul școlar realizează aceleași funcții la nivelul elevului.

Iată motivele pentru care credem că OBLIGAȚIA ESENȚIALĂ cadrului didactic într-un sistem de învățământ care întreține un proces de învățământ bazat pe fundamentele științifice și principiile DESIGNULUI INSTRUCȚIONAL o constituie: PROIECTUL PEDAGOGIC AL FIECĂREI ACTIVITĂȚI PE CARE O VA DESFĂȘURA.

APLICAȚII

- Elaborați propria definiție a noțiunii de curriculum, raportându-vă la definițiile circumscrise celor trei axe de analiză: curriculum proiect, curriculum proces, curriculum produs.
- Având o programă școlară la alegere, analizați-o raportându-vă la criteriile de pertinență, surprinzându-i modul de structurare, părțile componente etc. Este de dorit ca această analiză să o faceți comparativ asupra unei programe analitice și a unei programe cadru.
- Analizați un manual școlar, ales la întâmplare, din perspectiva criteriilor enunțate. Completați această listă a condițiilor pe care trebuie să le îndeplinească un bun manual din perspectiva dumneavoastră.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE (PENTRU PARAGRAFELE 3.1. ȘI 3.2)

1. Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996.
2. Cerghit, Ioan și Vlăsceanu, Lazăr (coord.), *Curs de pedagogie*, T.U.B., București, 1988.
3. Delors, Jacques, *OECD Documents: The Curriculum Redefinied: Schooling for the 21st Century*, Paris, 1994.

4. D' Hainaut, L., *Programe de învățământ și educație permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
5. Erickson, Lynn H., *Stirring the head, heart and sonl: redefining curriculum and instruction*, Corwin Press, California, 1995.
6. Gordon, Kirk, *The Core Curriculum,* Hodder & Houghton, London, 1986.
7. Hussén, Trosten, *The International Enciclopedia of Education*, 1994.
8. Nicola, Ioan, *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
9. Potolea, Dan, *Teoria curriculum-ului. Note de curs*, 1991.
10. Văideanu, G., Rasseck, S., *Les contenus de l' éducation, Perspectives mondiales d' ici a l' an 2000*, UNESCO, Paris, 1987.
11. Văideanu, George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988.

NOTE ȘI REFERINȚE BIBLIOGRAFICE (PENTRU PARAGRAFELE 3.3. ȘI 3.4)

1. *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979. Dicționarul a fost coordonat de Anghel Manolache, Dumitru Muster, Iulian Nica și George Văideanu. Explicația termenului de *Curriculum* a fost redactată de Viorel Nicolescu. Autorul reține ca etimologie a conceptului *Curriculum, curricula* pe care le traduce, forțat, cu „scurtă alergare". Traducerea a fost, în anii următori, preluată de mai mulți autori români, cu consecințe ușor de anticipat. (v. p. 111.).
2. Ioan Cerghit și Lazăr Vlăsceanu, *Curs de pedagogie*, Universitatea din București, 1984, p. 147, cap. 8, (Conținutul procesului de învățământ a fost redactat de Eugen Blideanu, Marin Călin și Nicolae Oprescu. Nota de subsol de la p. 147 reproduce informațiile sumare din articolul de la p. 111 din Dicționarul de Pedagogie 1979, v. nota de mai sus). Se adaugă doar că „în ultimul timp au fost abordate numeroase teme cu dimensiuni și denumiri variate: *Curriculum* study, *Curriculum* costruction, *Curriculum* Development etc."
3. Constantin Cucoș, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1998.
4. Există totuși o excepție: Sorin Cristea, *Dicționar de termeni pedagogici*, E.D.P., 1998. Acest dicționar este realmente generos în acceptarea neologismelor pedagogice și dedică un număr însemnat de pagini (87-94) conceptului de *Curriculum*. Autorul urmărește evoluția conceptului și stăruie asupra proiectării *curriculare* (*Curriculum* Design) și dezvoltării *curriculare* (*Curriculum* Development).
5. *Shorter Oxford Dictionary*, apud Laurence Stenhouse, *An Introduction to Curriculum Research*, Heineman, p. 1, London, 1976.
6. Neagley, R.L., and Evans N.D., *Handbook for Effective Curriculum Development*, Englewood Cliffs, N.J. p. 2, Prentice Hall, 1967.
7. Inlow, G.M., *The Emergent in Curriculum*, New York, John Wiley, 1966, p. 7

8. Spears, H., *The High School for Today*, American Book Company, New York, 1950, p. 27.
9. G. Robert Koopman, intervenție la cea de-a 35-a Convenție a Concil for Exceptional Children, apud A.I. Olivier, *Curriculum Improvement, A Guide to Problems, Principles and Procedures*, Dodd, Mead and Company, p. 3, New York, 1965.
10. A.I. Olivier, op. cit., p. 5.
11. R. Wynn, C. de Young and J.L.Wynn, *American Education*, J.Wiley, New York, 1992.
12. L. Stenhouse, op. cit., p. 143.
13. R. Walker, *The Social Setting of the Classroom: a Review of Observational Studies and Research*. Studiu republicat, cuprins în teza de doctorat la Universitatea din Londra, Informație după L. Stenhouse, op. cit.
14. D. Cooper and D.Ebbutt, *Participation in Action Research as an In-Service Experience*, Cambridge Journal of Education, 4, 1974, p. 65-71.
15. S. Cristea, *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998, p. 91.
16. L. D'Hainaut, *Programe de învățământ și educație permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
17. D.K. Wheeler, *Curriculum Process*, University of London Press L.T.D., London, 1967.
18. G.F. Kneller, *Logica și limbajul educației* (trad.) Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
19. A.I. Olvier, op. cit.
20. D.K. Wheeler, op. cit.
21. A.I. Olivier, op. cit., p. 4 reproduce, printr-un sugestiv studiu de caz, modul în care pot reacționa diverse grupuri sociale la vestea unei schimbări *curriculare*.
22. A.I. Olivier, op. cit., p. 225.
23. A.I. Olivier, op. cit., p. 250.
24. A.I. Olivier, op. cit., p. 261.
25. A.I. Olivier, op. cit. Dar și alți autori au găsit convingătoare și sugestivă această formulă simplă. M-am străduit să îi găsesc un corespondent cât mai adecvat în limba română.
26. Lucrările fundamentale asupra acestei tehnologii sunt citate de J.K. Wheeler (op. cit., nota 17): Tryon, C. and Lilienthal J.W., *Developmental tasks: the Concept and its Importance în „Fostering Mental Health in our Schools"*, Association for Supervision and *Curriculum* Development, Washington D.C., National Education Association, 1950; și Havinghurst, R.J. *Human Development and Education*, New York: Longmans, Green and Co., 1953.
27. Tykociner, J.T., *Zetetics and Areas of Knowledge*, Ch. IV. în Elam, S (ed.) *Education and Structure of Knowledge*, Chicago: Rand McNally & Co., 1964.

Citat de D.K. Wheeler (op. cit.). Etimologia inovațiilor *terminologice* introduse de Tykociner a fost „Decriptată" de autorul acestui capitol.

28. Studiul de bază dedicat de Renzo Titone „modelului holodinamic" este *Il modello olodinamico come ipotesi integrata del l'appredimento educativo* în volumul *Modelli psicopedagogici del l'appredimento*, Armando, Roma, 1974, pp. 115-140. Textul a fost tradus în românește de M. Diaconu și E. Noveanu și inclus în volumul *Probleme de tehnologie didactică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977 (p. 196-209).
29. D'Hainaut, L., *Des fins aux objectifs de l'education*, Nathan Paris, Bruxelles, 1980. De asemenea: Programe de învățământ pentru educația permanentă (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
30. Informație transmisă de către prof. dr. George Văideanu în anul 1996 cu ocazia întâlnirii avute cu comandanții armelor din cadrul Statului Major al Trupelor de Uscat aflați la cursuri de perfecționare la Academia de Înalte Studii Militare. Profesorul Văideanu a fost colaborator apropiat al lui D'Hainaut în cadrul U.N.E.S.C.O. și a avut bunăvoința de a completa cu detalii această informație într-o discuție personală cu autorul acestui capitol care a cerut permisiunea de a o face publică.
31) Studiile respective sunt publicate în mai multe numere ale Buletinului Învățământului Militar – cu circulație exclusivă în armata României. Aspectele pedagogice au fost totuși expuse în ediția I a acestui *Manual de pedagogie* (coord. I. Jinga și Elela Istrate), Editura All, Buc., 1998, în cap. „Conținutul învățământului".

BCU IAȘI / CENTRA

Capitolul 4

FORME DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

4.1. Organizarea procesului de învățământ pe clase și lecții
4.2. Criterii de alegere a formelor de organizare în funcție de obiective și conținutul de instruit
4.3. Lecția – forma fundamentală de organizare a învățământului. Tipuri și variante de lecții
4.4. Alte forme de organizare a procesului de învățământ
4.5. Instruirea asistată de calculator
4.6. Ora de dirigenție
Probleme de reflecție și aplicații
Referințe bibliografice

OBIECTIVE:

După studierea capitolului și a bibliografiei veți fi în măsură să:
- identificați trăsăturile specifice ale sistemului de organizare a învățământului pe clase și lecții;
- clasificați tipurile de lecții;
- descrieți principalele tipuri de lecții;
- analizați relația dintre formele de organizare a procesului de învățământ, obiectivele, conținuturile de instruit;
- dezbateți și analizați avantajele și limitele instruirii asistate de calculator;
- explicați contribuția specifică a dirigenției la formarea personalității morale a elevilor.

4.1. ORGANIZAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT PE CLASE ȘI LECȚII

Procesul de învățământ, ca activitate întreprinsă deliberat în vederea realizării unor scopuri, presupune cu necesitate o organizare. „Organizarea reprezin-

tă acțiunea complexă de asigurare ordonată, disciplinată, rațională, coerentă și eficientă a activităților didactice, a forțelor și mijloacelor umane și materiale necesare punerii în operă a componentelor esențiale ale procesului de învățământ – obiectivele, conținuturile, strategiile didactice, evaluarea și îndeosebi formele de activitate didactică" (3, p.11).

Cel mai răspândit mod de organizare a procesului de învățământ, care și-a dovedit eficiența în realizarea obiectivelor instructiv-educative ale școlii este organizarea pe clase și lecții. Este forma de organizare dominantă în învățământul contemporan de pretutindeni.

Acest mod de organizare a procesului instructiv-educativ a apărut în secolul al XVI-lea și a fost fundamentat teoretic în secolul al XVII-lea de pedagogul ceh Jan Amos Comenius. Sistemul de organizare pe clase și lecții a cunoscut o continuă dezvoltare și perfecționare prin contribuțiile lui J. H. Pestalozzi, J. Fr. Herbart, A. Diesterweg ș.a., dar a cunoscut și denaturări la începutul secolului al XIX-lea, prin aplicarea sistemului monitorial (lancasterian). În secolul al XX-lea apar și alte modalități de organizare: metoda proiectelor, planul Dalton, metoda centrelor de interes, metoda Freinet, metoda complexelor ș.a., care au cunoscut succese temporare. În prezent, în condițiile unui învățământ sistematic și al unei tehnologii didactice evoluate, organizarea procesului de învățământ se perfecționează continuu: instruire programată, mașini de învățat, laboratoare, cabinete, ateliere, excursii și vizite, accentuarea rolului activ al elevului etc. În perspectiva educației permanente, aceste modalități sunt și mai diversificate, pregătindu-l pe elev pentru autoeducație.

Sistemul de organizare a învățământului pe clase și lecții prezintă două caracteristici principale: a) *gruparea elevilor pe clase* și b) *desfășurarea activității prin lecții.*

Activitatea școlară se realizează cu colectivități de elevi constituite, de regulă, pe clase care reunesc elevi în raport de vârsta cronologică și cu nivel de pregătire apropiat. *Clasa școlară*, ca unitate de bază a școlii, reprezintă o colectivitate relativ omogenă ca vârstă și nivel de pregătire școlară, ceea ce face posibilă stabilirea conținutului instruirii și a modalităților de lucru, lucrând după aceleași programe și cu același învățător sau cu aceiași profesori. Omogenitatea relativă a clasei permite o activitate școlară comună în cadrul claselor de elevi.

Pe fondul trăsăturilor psihofizice caracteristice diferitelor vârste, elevii aceloraşi clase se disting prin anumite particularități individuale.

De aceea, pentru creșterea eficienței activității de instruire și educație, în cadrul sistemului de organizare a acesteia pe clase, este necesară luarea în considerare a trăsăturilor individuale ale elevilor. Pentru ca sistemul de învățământ pe clase să răspundă cerinței de adaptare a activității școlare la posibilitățile diferențiate ale elevilor aflați la același nivel de școlaritate, este necesară îmbinarea activității realizate cu clasa în componența ei eterogenă cu acțiuni de diferențiere în planul organizării și desfășurării activității didactice, de nuanțare a modalităților de lucru.

În acest sens se organizează programe speciale de instruire: de recuperare, de pregătire intensivă a elevilor cu aptitudini, de aprofundare ş.a., precum şi aplicarea unor metodologii de lucru cum sunt: alternarea judicioasă, echilibrată a activității frontale cu activitățile pe grupe şi individuale, activitate independentă cu sarcini de lucru diferențiate, stabilirea unor sarcini de lucru suplimentare pentru unii elevi, individualizarea unor secvențe ale lecției, folosirea de materiale programate pentru activitatea în afara lecțiilor ş.a.

Cea de a doua trăsătură generală a sistemului pe clase şi lecții o reprezintă organizarea conținutului instruirii pe discipline de studiu, predarea acestora după un orar printr-o *succesiune de lecții* (activități), ca unități de bază ale procesului de învățământ. *Lecția* constituie forma de bază a organizării procesului de învățământ în care se desfăşoară activitatea elevilor sub îndrumarea profesorului în vederea asimilării cunoştințelor şi formării deprinderilor prevăzute de o temă din programa şcolară şi într-un timp determinat (ore de clasă, de regulă, 50 minute); se constituie o unitate de muncă didactică cu scop precis, în care se realizează interacțiunea optimă între factorii procesului de învățământ – scop, elev, profesor, conținut, metode, tehnologie didactică (1, p.247).

Pornind de la înțelegerea lecției ca modalitate organizată de realizare a unei sarcini didactice, într-un timp determinat, prin acțiuni, procese şi cu mijloace adecvate scopurilor urmărite, se pot delimita anumite *tipuri de lecție*. Criteriul de bază în clasificarea lor îl constituie *sarcina instructivă (didactică) dominantă.*

4.2. CRITERII DE ALEGERE A FORMELOR DE ORGANIZARE ÎN FUNCȚIE DE OBIECTIVE ŞI CONȚINUTUL DE INSTRUIT

4.2.1. NOI COORDONATE ÎN SELECȚIA FORMELOR DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE INSTRUIRE

Schimbările înregistrate la nivelul obiectivelor educaționale – taxonomia clasică aducea în prim plan volumul mare de cunoştințe, trecând în plan secund acționalul, formarea atitudinilor şi competențelor, „ştiința de a face ceva" – antrenează după sine un model uman caracterizat printr-o mare flexibilitate, gândire rațional-creativă, spirit de inițiativă, originalitate.

Din analiza tendințelor de evoluție a sistemelor de învățământ din statele cu economii performante rezultă că procesul de învățământ nu este orientat prioritar spre acumularea şi reproducerea de informații, ci spre învățare activ-participativă, dezvoltarea gândirii logice, spre pragmatism şi motivație superioară ca argument forte al „utilității cunoştințelor", spre formarea de personalități creative, cu o mare capacitate rezolutivă şi de autodidaxie, care să facă față rapidei perisabilități a informațiilor, şi adaptabilă schimbărilor complexe ce se derulează la nivelul întregii vieți sociale.

O schimbare radicală trebuie să se înregistreze la nivelul conținuturilor, „balastul de informație", fără nici o legătură cu solicitările pe care le va reclama realitatea socioprofesională pentru care îl pregătim pe tânăr, îndepărtându-l pe acesta de adevărata menire a învățământului instituționalizat, fetișizând chiar și participarea acestuia la *seminarii*, definite drept *forme de organizare a învățământului, ce constau în schimburi de idei, confruntări de opinii, exersarea gândirii practico-aplicative, soluționarea unor situații-problemă*. Practic însă, acestea tind să se identifice, din ce în ce mai mult, cu prelungirea unor prelegeri, în care profesorul se străduiește să transmită cât mai multă informație, să „acopere" cât mai mult spațiu de memorie, uitând că, procedând astfel, riscă să risipească motivația.

Asemenea lecțiilor și, în fapt, variante de desfășurare a acestora, seminariile pot avea drept scop consolidarea cunoștințelor dobândite în timpul cursului, aplicarea lor și formarea priceperilor și deprinderilor intelectuale și acționale, descoperirea sau recapitularea/evaluarea celor învățate.

În structurarea seminarului, încă din faza de pregătire, se stabilesc situațiile problematice ce vor fi luate în discuție/exersate, elaborarea unor variante de (sub)obiective diferențiate pe categorii de studenți (se au în vedere structurile cognitive, experiența și cunoștințele deținute care vor facilita transferul, particularități de vârstă și individuale etc.).

În ceea ce privește impactul conținuturilor proiectate la nivelul planurilor de învățământ și al programelor analitice asupra structurării și modului concret de desfășurare a seminarului, conținuturile sunt alese în conformitate cu obiectivele învățământului, cu principiile didactice, cu resursele materiale și umane disponibile. Rămânând cu discuția tot la nivelul conținutului, gradul de congruență a celui propus cu cel asimilat la finele unei secvențe de instruire depinde, într-o mare măsură, de alegerea formei de desfășurare – a cadrului de organizare ales pentru crearea „ambientului pedagogic", mai mult sau mai puțin oportun.

Serioase mutații trebuie să intervină în optica celor abilitați a da viață planurilor și programelor școlare a căror încărcătură este atât de des invocată. Dar, pentru a se ajunge la acest lucru, acestea trebuie mai întâi analizate din perspectiva competențelor pe care va trebui să le demonstreze absolventul instituțiilor de învățământ. Un prim și fundamental pas constă în eficientizarea procesului didactic, iar acest lucru se poate face la nivelul tuturor formelor de organizare, prin democratizarea relațiilor elev-profesor – în sensul acordării elevului/studentului a statutului de partener de discuție, recunoșterii importanței definitorii a propriei implicări în formare.

Șansa afirmării opiniilor personale, a dezbaterilor pe o anumită temă, creșterea productivității gândirii și creativității la nivelul individului și al grupului, iată numai câteva dintre *avantajele/argumentele* pentru care seminariile ar trebui, în viitorul cel mai apropiat, să-și reintre în drepturile inițiale și să se extindă treptat, preluând monopolul în categoria formelor de organizare a activității didactice instituționalizate, în detrimentul activităților frontale, identificate, chiar la

nivelul unor cadre didactice cu o solidă pregătire didactico-metodică, cu variante ale prelegerii magistrale.

Aceste denaturări, alimentate, cum se poate lesne observa, atât de „comoditatea" profesorilor şi elevilor, cât şi de tarele deja instituționalizate ale sistemelor sociale (şcoala este o organizare socială), ne conduc, ireversibil, spre conformism şi induc o stare de „aşteptare", de pasivism intelectual şi acțional.

Învățământul activ-participativ, cu un pronunțat caracter formativ, este condiționat de opțiunea pentru o strategie adecvată.

Şi totuşi, vă puteți întreba, de ce trebuie să luăm în discuție strategia didactică, din moment ce ne-am propus abordarea formelor de organizare a procesului de învățământ?

Nu trebuie uitat că, din perspectiva eficienței managementului organizațional şcolar şi al unității de instruire, *forma de organizare a procesului de învățământ este un subsistem care este influențat şi influențează, la rândul său, toate celelalte subsisteme didactice care concură la eficiența procesului didactic*: elemente de curriculum – planul de învățământ, programa analitică, manualele sau alte suporturi de curs – cu alte cuvinte, *obiectivele*, *conținuturile*, *resursele* (cele ce țin de relațiile dintre profesori şi elevi/studenți/cursanți, materiale, echipamente, mediul fizic şi instituțional), strategiile didactice menite a conduce la metodologiile adecvate pentru atingerea obiectivelor pe care ni le propunem, *evaluarea* şi *feedback-ul*.

Obiectivele didactice trebuie să treacă pragul, lucru mediat, printre altele, şi de alegerea formelor de desfăşurare a instruirii, spre *pragmatism* şi *profesionalism*, spre *competență*, în ultimă instanță.

Definiția funcțională a formelor de organizare a procesului de învățământ: *sisteme de organizare a acțiunilor de predare-învățare în cadrul cărora se vehiculează conținuturi şi se finalizează obiectivele educaționale în lumina principiilor didactice, prin intermediul metodelor şi mijloacelor didactice.*

În perioada actuală, se pune problema eficientizării raportului de forțe în alegerea şi ponderea formelor de organizare a procesului instituționalizat de predare-învățare, astfel încât acesta să respecte logica didactică şi logica ştiinței.

Dacă până nu de mult *activitatea frontală* era implicită şcolii, având ca premisă învățământul de masă, în care toți elevii trebuiau să execute simultan, în ritmul impus de un nivel mediu, sarcinile învățării, actualmente, când toate eforturile se centrează pe *modernizarea tehnologiilor didactice, creşterea participativității, respectarea ritmului individual şi a intereselor particulare pe care elevul/studentul le acordă unui domeniu*, reclamă reconsiderări ale *activității de grup/microgrup şi individuale/diferențiate*, având ca primă şi fundamentală intenționalitate competența şi profesionalismul, cultivarea şi stimularea elitelor, în ultimă analiză. Acest lucru poate părea paradoxal, dacă ținem cont de unul din obiectivele fundamentale învățământului militar, respectiv cel ce vizează socializarea viitorilor ofițeri, subofițeri şi maiştri militari.

Avantajele formelor de organizare diferențiate (grupale sau individuale) sunt:

– organizația (socială) militară este o organizație ce impune preponderent acțiuni de grup;

– grupul permite elevului raportarea la ceilalți (asumarea imaginii de sine, relațiile de comunicare și interdependența în realizarea scopului comun al grupului, reglarea acțiunilor proprii în conformitate cu ceilalți membri, diviziunea muncii și asumarea de roluri și statusuri variate;

– stimulează, întreține emulația, suscită motivația învățării;

– mobilizează energiile intelectuale și fizice, favorizează structurarea gândirii și cunoașterii socialmente recunoscută (teoria piagetiană a învățării face apel la rolul infirmării/confirmării din partea semenilor a valorii acțiunilor individuale, aducând în prim plan cunoașterea strategiilor de negociere și comunicării eficiente);

– contribuie la cultivarea spiritului de echipă, dezvoltă socialitatea individului și deschide posibilitatea afirmării individuale pe fundalul efectului de grup, mai performant decât cel individual.

Societatea modernă – indirect, armata – este interesată din ce în ce mai mult să-și formeze *elite/profesioniști* pe baza soluționării problemelor ce se pretează activității de învățare permanentă: de la formarea de priceperi și deprinderi în sistem tutorial, la cele programate, studiu individual, ca desăvârșire și actualizare continuă a bazei instrumentale ce se dobândește pe băncile instituțiilor de învățământ militare.

Câteva dintre teoriile pedagogice ce pledează cu argumente solide în favoarea acestor demersuri sunt: *teoria învățării depline, psiho-pedagogia cognitivistă, orientarea behavioristă, teoria pliant-team-teaching-ului* (a predării pe grupe flexibile de elevi și pe grupe de profesori) etc.

Organizarea modulară a învățământului oferă cadrul propice îmbinării și ponderii optime a activităților frontale cu cele individuale și de grup. El va impune o regândire a alternării formelor de organizare a procesului didactic, în toate etapele sale. Astfel, dacă *învățământul frontal* își va demonstra eficacitatea în însușirea elementelor de bază, a noțiunilor esențiale și a tehnicilor de muncă intelectuală, în evaluările continue-formative, cel *individual* și *pe grupe de elevi* este recomandabil în scopul aplicării/demonstrării/exersării în forme variate a cunoștințelor dobândite în activitatea frontală, fiind premisa formării priceperii elevilor de a învăța singuri, a cultivării inventivității, gândirii independente și creatoare.

Pentru ca aceste deziderate să se poată traduce în practică, o „reașezare" trebuie realizată și la nivelul pachetelor de discipline obligatorii, opționale și facultative, din perspectiva capacităților și deprinderilor necesare ofițerilor, din perspectiva ridicării la înălțimea responsabilităților adiacente funcției pe care aceștia vor fi încadrați.

Adevărata „revoluție" a ultimilor ani din domeniul (micro)electronicii, informaticii și managementului a avut ca impact *introducerea masivă de noi tehnologii în activitatea de predare-învățare: computerul* tinde să se substituie tradiționalei relații profesor-elev, *tehnica video și de simulare, programele de moni-*

torizare ale instruirii și instruirea la distanță (distance learning) își găsesc adepți în rândul tuturor celor ce se erijează în manageri eficienți ai proceselor de învățare, promotori ai „lucrului bine făcut și de durată".

4.2.2. MUTAȚII FUNDAMENTALE CE SUNT ANTRENATE DE CREȘTEREA PONDERII FORMELOR DIFERENȚIATE DE ORGANIZARE A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI:

• creșterea eficienței învățării realizate în sistemul instituțiilor militare de învățământ, pe toate palierele;

• creșterea debușeelor profesionale în cariera profesională și posibilitatea reconversiei profesionale;

• democratizarea reală a relațiilor elev/profesor, maturizarea agenților educaționali – cresc responsabilitățile ambelor categorii privind (auto)formarea și (auto)dezvoltarea personalităților;

• noi șanse educației permanente și posibilitatea reconversiei profesionale;

• accelerarea progresului individual pe baza stimulării și exersării diferențiate;

• modernizarea metodologiei de predare-învățare-evaluare.

Între alternativele la organizarea pe clase și lecții se numără și *învățarea prin proiecte*, concepută ca o *strategie de sinteză care traduce în termenii contemporaneității renunțarea la sistemul de învățănt pe clase și lecții în favoarea unor structuri și metodologii didactice organizate cât mai asemănător problematicii realității factuale.*

În cadrul învățării prin proiecte, disciplinele de învățământ sunt abandonate. În locul și cu funcțiile acestora, există probleme de sinteză, pentru a căror soluționare se apelează la strategii inter și transdisciplinare.

Faze ale derulării învățării pe bază de proiecte:

– punerea problemei, stabilirea obiectivelor concrete și motivarea subiecților;

– pregătirea – cercetarea și discutarea mijloacelor necesare rezolvării problemei;

– executarea – aplicarea sistematică a mijloacelor de acțiune alese;

– evaluarea.

Avantaje ale învățării pe bază de proiecte:

– asigură centrarea procesului instructiv-educativ pe interesele individuale;

– pragmatism ridicat;

– depășește condiția livrescă a școlii tradiționale, solicitând în procesul pregătirii întreaga gamă de capacități psihice ale individului;

– apropie pregătirea școlară de problematica adaptării, integrării și debușeelor în societate.

Unul dintre *dezavantajele metodei învățării pe bază de proiecte* constă în faptul că trebuințele estetice, intelectuale și morale ale individului au fost subordonate „valorilor vieții și acțiunii".

Este lesne de observat că *formele moderne de organizare a învățământului sunt atât* ***cauză-stimul****, cât și* ***efect*** *al optimizării demersului de proiectare, desfășurare, evaluare și feed-back ale reformei sistemului de învățământ militar.* Evident, pentru a-și demonstra eficiența, fiecare dintre acestea trebuie utilizate în deplină cunoștință de cauză privind funcțiile și limitele ce le pot fi imputate.

Făcând apel la experiențele fiecăruia dintre agenții educației și la valoarea analizelor situaționale în toate demersurile de alegere a instrumentului didactic, se poate concluziona că nu există o formulă-tip, o rețetă general-valabilă care să asigure succesul selecției formelor de organizare a activității didactice într-un cadru instituțional. Complexitatea acesteia crește exponențial cu numărul de variabile didactice situaționale, precum și cu „pretențiile" vizând normalitatea.

A utiliza cele mai noi metode, strategii și baze materiale de instruire, făcând din acestea condiționalul implicit al reușitei pedagogice este departe de a fi cea mai lăudabilă atitudine din partea cadrului didactic ce se vrea consonant cu cerințele cotidianului în materie de educație. Dimpotrivă, promotor al eficienței și eficacității învățării este acela care este flexibil și care își adaptează instrumentarul la toate variabilele situației de instruire, alegerea cadrului de desfășurare ținând cont de toate detaliile ce pot fi decriptate încă din faza de proiectare a formelor de organizare a instruirii, continuând cu cea de desfășurare și terminând cu evaluarea și feed-back-ul. A jalona printre miile de variante ale unei forme sau alta, a adapta permanent forma de organizare propusă, iată care este cea mai sănătoasă atitudine a cadrului didactic.

4.3. LECȚIA – FORMA FUNDAMENTALĂ DE ORGANIZARE A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI. TIPURI ȘI VARIANTE DE LECȚII

Cel mai utilizat mod de organizare a procesului de învățământ instituționalizat este sistemul de învățământ pe clase și lecții. Modificările fundamentale față de structura inițială și modul de articulare a secvențelor de instruire au fost determinate de următorii factori: *scopul educativ* (obiectivul fundamental al desfășurării procesului de predare-învățare); *organizarea conținutului instruirii; modul de grupare; relațiile dintre subiecții instruirii, dintre aceștia și cadrul didactic; preponderența activităților frontale, grupale sau individuale; modul de evaluare uzitat preponderent* (formativă/sumativă) etc.

Lecția este forma organizatorică principală în care se desfășoară activitatea de predare-învățare, variantele structural-funcționale ale acesteia fiind impuse de obiectivele instruirii, conținuturile (cognitive, afectiv-volitionale, psihomotrice, trăsăturile de personalitate și caracter) prin intermediul cărora se vor atinge obiectivele, resursele materiale și umane disponibile.

După sarcina didactică principală (scopul derulării procesului didactic), tipurile de lecții sunt: lecția de comunicare/dobândire a cunoștințelor; lecția de formare a priceperilor și deprinderilor; lecția de consolidare și sistematizare a cunoștințelor și deprinderilor formate; lecția de recapitulare; lecția de evaluare (verificare și apreciere) a performanțelor școlare; lecția mixtă. Fiecare dintre acestea are, la rândul ei, mai multe variante.

Variabilele ce intervin în alegerea variantei de lecții al cărei algoritm de derulare răspunde cel mai bine atingerii optimului motivațional și acțional sunt: conținutul instruirii; gama obiectivelor operaționale; analiza diagnostică preliminară a resurselor umane (a elevilor) și materiale; strategiile și metodologia proiectate; caracteristicile grupului de elevi (mărimea, omogenitatea și sintalitatea colectivului), locul de desfășurare, stilul de predare etc.

Evenimentele secvenței de instruire sunt:

1. captarea atenției;
2. enunțarea obiectivelor operaționale;
3. reactualizarea cunoștințelor anterioare care constituie baza experiențială pentru asimilarea noilor cunoștințe;
4. transmiterea noului conținut;
5. dirijarea învățării;
6. obținerea performanțelor;
7. realizarea conexiunii inverse (feedback-ul corectiv);
8. evaluarea performanței;
9. intensificarea retenției – utilizarea conceptului însușit în contexte variate sau exersarea priceperilor formate în contexte diferite;
10. transferul cunoștințelor – aplicații, legături inter, intra și transdisciplinare.

Este lesne de înțeles că, în funcție de obiectivele respectivei secvențe didactice și de conținuturile de instruit, aceste evenimente (algoritmul succesiunii lor sau chiar scurtcircuitarea unora dintre acestea) pot fi regândite, variantele lor de aplicare, ponderea lor și secvența de instruire reflectând tipul de lecție.

Spre exemplu, în cazul *lecției mixte sau combinate*, care urmărește realizarea, aproximativ în aceeași măsură, a mai multor sarcini didactice (comunicare, sistematizare, fixare, verificare etc.), principalele evenimente sau secțiuni și explicații, ar putea fi:

1. organizarea clasei pentru lecție și captarea atenției (pregătirea mijloacelor și materialelor didactice, stimularea atenției);
2. actualizarea elementelor de conținut care constituie bază pentru înțelegerea noilor conținuturi;
3. pregătirea elevilor pentru asimilarea noilor cunoștințe; se realizează prin intermediul activității frontale;
4. comunicarea/asimilarea noilor cunoștințe; este pusă sub semnul preponderenței activităților formative, activ-participative, în care se antrenează întreaga personalitate a celui ce învață, se valorifică, în scopul dezvoltării, întreaga sa experiență cognitiv-aplicativă;

5. sistematizarea şi fixarea cunoştinţelor/priceperilor dobândite;

6. conexiunea inversă – se realizează prin evaluarea continuă/formativă, prin întrebări care să stimuleze şi să întreţină înţelegerea şi posibilitatea transferului; datele obţinute constituie baza pentru verificările şi aprecierile parţiale/globale şi pentru ajustarea tehnologiei la context.

Astfel, câteva dintre variantele unui astfel de tip de lecţie, având drept criteriu de selecţie tehnologia transmiterii cunoştinţelor, sunt:

a. după varianta de metodă de transmitere:

– lecţii de descoperire pe cale deductivă/inductivă/transductivă a cunoştinţelor;

– lecţii prelegere;

– lecţii-seminar;

– lecţii problematizare;

– lecţii de comunicare de noi cunoştinţe pe baza instruirii programate;

b. după ponderea activităţii uneia dintre categoriile de agenţi, profesor sau elevi, şi modul de grupare şi interacţiune a acestora:

– lecţii în care profesorul expune sau explică aproape tot materialul;

– lecţii în care profesorul expune doar problemele de bază, restul urmând să fie întregit de elevi prin muncă independentă;

– lecţii în care profesorul face doar o introducere în conţinutul lecţiei;

– lecţii care încep cu anumite expuneri ale elevilor etc. (10, p. 445).

Pentru a alege în cunoştinţă de cauză varianta optimă de lecţie pentru o secvenţă de instruire, este necesară cunoaşterea a cât mai multe coordonate ale acesteia, de la resursele disponibile la performanţele aşteptate. Acestea trebuie foarte bine precizate încă din faza de proiectare.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ANEXĂ

APLICAȚIA TACTICĂ (A.T.)

Formă de bază a învățământului militar prin caracterul accentuat interdisciplinar și prin complexitatea priceperilor la care concură, *aplicația tactică (exercițiu tactic) are un pronunțat caracter pragmatic și oferă multiple posibilități de analiză post-factum a deciziilor și execuției legate de o situație de luptă.*

Clasificarea *A.T. cu acțiune simplă* (în funcție de scop): demonstrative; de antrenament; de verificare; combinate.

Condițiile principale de execuție a aplicațiilor tactice:

1. să se organizeze după ce subiecții și-au însușit priceperea de a pregăti și conduce acțiunile de luptă ale unui eșalon;
2. să surprindă cât mai în amănunt elementele situațiilor reale de luptă.

Avantajele recunoscute ale acestei forme de organizare:

– are un pronunțat caracter pragmatic și are ca finalitate fundamentală formarea și perfecționarea deprinderilor de luptă, atât la nivel individual, cât și la nivelul structurilor (grupă, pluton, companie etc.).

– probează corectitudinea deciziilor comandantului și a execuției sarcinilor în situații concrete;

– condițiile în care se desfășoară aplicația sunt mai apropiate de realitatea câmpului de luptă;

– informațiile asupra forței și acțiunilor adversarului se obțin prin „punerea în situație" a subiecților;

– realizează coeziunea și sintalitatea unităților și subunităților participante;

– stimulează spiritul de competiție;

– probează și perfecționează sistemele de comunicare.

Unul dintre principalele dezavantaje ale aplicației tactice rezidă în faptul că este o acțiune regizată, în care parametrii situației de luptă sunt prestabiliți, nemaipermițând măsurarea capacităților comandantului de a se adapta schimbărilor rapide și imprevizibile dintr-o situație de luptă reală.

4.4. ALTE FORME DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Lecția nu poate și nu trebuie să fie considerată forma exclusivă de instruire și educare. Complexitatea procesului de învățământ, multitudinea obiectivelor pe care le vizează, varietatea aptitudinilor și intereselor elevilor fac necesară utilizarea și a altor forme de organizare a activității instructiv-educative.

Există mai multe încercări de clasificare (9, p.20) a acestor forme organizatorice, adoptându-se diferite criterii, așa cum reiese și din tabelul alăturat.

Forme de muncă didactico-educative complementare lecției

Activități desfășurate în școală (în afara clasei)	Activități desfășurate în afara școlii(extrașcolare)
Activități desfășurate de colectivul didactic al școlii: - consultații - meditații - cercuri pe materii - șezători literare - jocuri și concursuri școlare - serbări școlare - cenacluri - întâlniri cu personalități din domeniul științei, tehnicii, culturii etc.	- excursii și vizite didactice - activități cultural-distractive - vizionări de spectacole, filme tematice etc.
Activități organizate de instituții în afara școlii: - brigăzi cultural-educative - acțiuni de educație sanitară, rutieră etc. - vizionări de spectacole inițiate și îndrumate în afara școlii.	- tabere naționale, județene, de documentare și creație - manifestări cultural-educative în biblioteci, muzee, case ale tineretului - excursii și drumeții - emisiuni radio și TV. etc.

În funcție de legătura lor cu procesul didactic desfășurat în clasă, activitățile în afara clasei și cele extrașcolare pot fi organizate în trei momente sau etape ale procesului de învățământ:

• La începutul unei teme sau a unui capitol din programa școlară. Aici se înscriu activitățile introductive extrașcolare sau în afara clasei, menite să asigure o familiarizare inițială a elevilor cu sarcina de învățare, trezirea interesului pentru tema studiată, acumularea unui material faptic pentru dezbateri în cadrul lecțiilor ce vor urma.

• Folosirea altor forme instructiv-educative în prelungirea/continuarea lecției.

• Pentru îmbogățirea și valorificarea cunoștințelor însușite la lecție, se organizează activități extrașcolare și în afara clasei, finale sau de încheiere.

Prezentăm succint principalele forme de muncă didactico-educative complementare lecției:

Consultațiile – sunt o formă de organizare a procesului de învățământ cu mari posibilități de individualizare și diferențiere. Ele constau din discuții purtate de cadrele didactice cu elevii, fie asupra unor probleme expuse în clasă și care nu au fost suficient de bine înțelese de către elevi, fie asupra unor teme netratate la lecție, dar care interesează pe elevi. În cadrul consultațiilor se pot da îndrumări în legătură cu activitatea din cercurile științifice sau cu munca independentă a elevului.

Meditațiile – reprezintă activitatea suplimentară desfășurată de elev sub îndrumarea profesorului , în afara orelor de clasă, în vederea înlăturării rămânerii în urmă la învățătură. În cadrul școlii se organizează ore de meditație pentru elevii cu rezultate mai slabe la învățătură.

Cercurile pe obiecte de învățământ – sunt o formă de activitate extradidactică, constituită pe bază opțională, care răspunde preferințelor, intereselor și înclinațiilor elevilor pentru un domeniu sau altul de activitate (informatică, matematică, literatură, fizică, arte plastice, sport etc.). Cercurile sunt alcătuite din elevi cu interese și posibilități asemănătoare pentru o anumită ramură științifică, tehnică, artistică, culturală, sportivă și își desfășoară activitatea sub conducerea unui cadru didactic specializat, căruia îi revine sarcina de a stabili tematica cercului în colaborare cu membrii acestuia, astfel încât elevii să se poată angaja efectiv la îndeplinirea unor obiective precise.

Prin caracterul ei relativ autonom, activitatea din cerc permite o valorificare mai bună a potențialului intelectual și aptitudinal al elevilor, stimularea imaginației, creativității și inițiativei elevilor. Profesorul conducător de cerc deține rolul de îndrumător și animator în cadrul unei relații suple, flexibile, de colaborare fructuoasă cu elevii. Valorificarea activității se face prin modalități stimulatoare de angajare a elevilor sub diferite forme: concursuri, competiții, expoziții, spectacole etc.

Sub egida inspectoratelor școlare funcționează *palatele copiilor și cluburile elevilor*. Obiectivul lor fundamental este acela de a desfășura o activitate de timp liber pentru copii, elevi, tineri, care să corespundă intereselor și aptitudinilor acestora.

Excursia didactică este o formă de organizare a procesului de învățământ care prilejuiește contactul nemijlocit cu realitatea, observarea directă și studierea obiectelor și fenomenelor în condiții naturale sau la locurile unde se păstrează anumite colecții (muzee, expoziții, case memoriale). În cadrul excursiei se îmbină multiple activități: documentare, observare, investigare, prelucrare, evaluare, generalizare, valorificare.

Funcția de bază a unei excursii didactice este *funcția cognitivă*. În cadrul excursiei, procesul instruirii se realizează prin corelarea cunoașterii senzoriale cu cunoașterea simbolică, pornind de la prima spre cea de a doua. Funcției cognitive

i se adaugă funcţiile: moral-civică, estetică, de reconfortare şi tonifiere biosomatică a şcolarilor.

Există mai multe categorii de excursii (15, p.183-184) (vezi tabel p. 243).

Eficienţa instructiv-educativă a excursiei didactice depinde de respectarea unor cerinţe între care se numără: pregătirea temeinică a profesorului şi a elevilor pentru excursie; stabilirea, în prealabil, a conţinutului în raport cu obiectivul urmărit şi cu nivelul de cunoştinţe al elevilor; crearea prealabilă a uni climat psihologic favorabil activităţilor pe care le implică deplasarea (obiective, conţinut, durată, etape); respectarea cerinţelor activităţii concrete în timpul desfăşurării excursiei, precum şi ale evaluării şi valorificării rezultatelor obţinute etc.

4.5. INSTRUIREA ASISTATĂ DE CALCULATOR

Instruirea asistată de calculator reprezintă o nouă formă sau metodă de concepere şi realizare a învăţării, promovată în ultimele două decenii.

Calităţile învăţării asistate de calculator au evoluat şi au devenit evidente o dată cu evoluţia ordinatoarelor. Calitatea serviciilor pedagogice furnizate de cele mai noi ordinatoare constă în (17, p.58):

– Capacitatea de a furniza cu rapiditate şi fără greş un volum mare de informaţii (de cunoştinţe) bine sistematizate.

– Posibilitatea de a furniza informaţiile solicitate la un mare număr de educaţi (elevi, studenţi, adulţi în perfecţionare), oferindu-le o asistenţă pedagogică de bună şi foarte bună calitate: cunoştinţe – aprecierea răspunsurilor – corectarea acestora.

– Posibilitatea unei individualizări autentice a învăţării şi, prin aceasta, asigurarea succesului marii majorităţi a elevilor sau studenţilor, este mult sporită. „Asistenţa pedagogică" oferită de ordinator se adaptează ritmurilor fiecărui educat, furnizează soluţii ajutătoare în funcţie de natura greşelilor, fiind capabilă să întreţină un dialog cu cel care-i solicită sprijinul.

Instruirea asistată de calculator oferă şanse sporite ca profesorul să devină un adevărat educator: ghid şi animator, evaluator şi îndeosebi formator preocupat de cultivarea atitudinilor superioare şi a capacităţilor intelectuale.

Calculatorul poate îndeplini un şir de *operaţii didactice importante:*

a) oferirea de informaţii organizate conform programelor sau în funcţie de cererile celui asistat;

b) chestionarea celui ce învaţă şi identificarea lacunelor;

c) corectarea greşelilor şi eliminarea lacunelor prin furnizarea de informaţii pertinente;

d) controlul sistematic al cunoştinţelor;

e) sprijinirea eforturilor de autoevaluare ale celui care învaţă;

f) realizarea unor acţiuni de recapitulare a unor teme, a unor module sau a unor discipline;

g) exerciții de stimulare a creativității.

Calculatorul poate realiza aceste operații pentru grupuri de elevi/studenți sau pentru fiecare elev/student. Astfel, se atinge un înalt nivel de individualizare a învățământului; în același timp, calculatorul poate fi programat și folosit astfel încât să fie util în situații educaționale foarte diferite: învățare în grupe mari, în grupe mici, studiul individual.

Ideile fundamentale care stau la baza instruirii programate sunt (1, p. 216):

– fragmentarea pe unități mici, pe pași, a cunoștințelor și dificultăților, în scopul de a oferi un număr cât mai mare de confirmări sau întăriri ale răspunsului corect;

– participarea activă și conștientă; la fiecare pas elevul se găsește în fața unei sarcini didactice de rezolvare;

– acțiune inversă (retroacțiune), întărirea imediată a răspunsului dat; la fiecare pas elevul are posibilitatea să-și compare rezolvarea cu răspunsul corect;

– respectarea particularităților individuale; parcurgerea programului de instruire fără bariere de timp.

În instruirea programată, învățarea are loc prin trecerea riguros programată de la o dificultate la alta și prin verificarea imediată a depășirii sau nedepășirii dificultății. Pentru fiecare pas elevul are la dispoziție, prin modul în care este asigurată învățarea, elementele necesare depășirii dificultăților.

Un pas cuprinde: informația (explicația), tema (problema) de rezolvat, locul pentru răspuns la tema dată. La pasul (secvența) următor se dă confirmarea răspunsului. Instruirea asistată de calculator este avantajoasă prin stringența logică a secvențelor pe care trebuie să le urmeze elevul în învățare, prin economia de timp în însușirea temeinică a unui volum de cunoștințe.

Învățarea asistată de calculator constituie un mijloc care îndeplinește *două funcții importante*: a) aceea de a asigura atingerea unor performanțe școlare superioare de către toți elevii sau studenții; b) aceea de a furniza întregului tineret o pregătire elementară în domeniul informaticii.

Calculatorul devine un mijloc de instruire foarte prețios în funcție de *calitatea programării* (care este o acțiune logico-pedagogică) și de asocierea lui inteligentă cu alte mijloace sau forme de organizare a învățării: instruirea programată, televiziunea școlară etc. El *trebuie folosit cu competență pedagogică*, adică de acele persoane care cunosc specialitatea procesului instructiv-educativ, care stăpânesc finalitățile și obiectivele educației, principiile, metodele și mijloacele didactice, caracteristicile psihologice diferitelor vârste ale celor care învață etc.

În instruirea asistată de calculator *rolul esențial revine educatorului*. Pe lângă o serie de avantaje, această modernă și eficientă formă de învățare are și anumite limite:

– individualizarea excesivă a învățării duce la negarea dialogului elev-profesor și la izolarea actului de învățare în contextul său psihosocial;

– segmentează și atomizează prea mult materia de învățat;

– duce prea mult la „tutelare", dirijând pas cu pas activitatea mentală a subiectului și, prin aceasta, împiedicându-l să-și dezvolte capacitățile creatoare.

Utilizat cu inteligență și competență pedagogică, calculatorul a dobândit locul pe care-l merită, instruirea asistată de calculator constituindu-se ca o componentă a informaticii și ca o modalitate modernă de concepere și realizare a învățării.

4.6. ORA DE DIRIGENȚIE

Ora de dirigenție este forma principală, directă și organizată a activității educative a dirigintelui cu colectivul de elevi din clasa sa. Ea se constituie „ca un subsistem al activității educative în ansamblu, ce se desfășoară sub conducerea dirigintelui cu aportul elevilor unei clase și al factorilor educativi – familie, instituții de educație extrașcolară, de stat și particulare, de cultură și sociale de la nivelul localității" (7).

Orele de dirigenție sunt prevăzute în planurile de învățământ și se realizează săptămânal, fiind programate în orarul școlii.

Caracterul specific al orei de dirigenție îl imprimă, în primul rând, *conținutul și tematica abordată cu elevii*. Se oferă elevilor puncte de sprijin, premise pentru formarea acelor trăsături ale personalității care determină modul de comportare în general, atitudinea moral-civică în special. Este, în principal, o oră de educație și antrenament moral-civic, de clarificare a unor principii și norme morale, de formare a unor convingeri și a unui comportament social demn și responsabil față de sine și față de ceilalți.

Componentele educației care se realizează prin orele de dirigenție vizează cu precădere dimensiunea moral-civică. Se înscriu ca obiective educaționale prioritare ale orelor de dirigenție următoarele componente (13, p.12): managementul grupului educat; educația pentru sănătate; educația bunului cetățean; educația prin și pentru cultură și civilizație; educația pentru timpul liber; educația pentru viața de familie; cunoașterea psihopedagogică, autocunoașterea în vederea dezvoltării carierei.

Programa activității educative, aprobată de Ministerul Învățământului în anul 1994, se constituie ca instrument de lucru pentru toți diriginții. În acest document sunt repartizate orele de dirigenție pe componentele educației, la nivelul fiecărei clase, sunt formulate obiectivele generale și cele particulare, teme și subiecte posibil de abordat cu elevii. De exemplu, obiectivele generale pentru educația bunului cetățean au în vedere următoarele:

– cunoașterea și respectarea normelor morale, a legilor conviețuirii interumane;

– identificarea drepturilor și responsabilităților individuale prevăzute de convențiile și legile societății umane în vederea aplicării și respectării lor;

– cunoașterea problemelor lumii contemporane, a problemelor tineretului;

– însușirea normelor de protecție a muncii, a regulilor circulației, a normelor de prevenire a incendiilor și formarea obișnuinței de a le respecta;

– cultivarea respectului și responsabilității față de sine și față de ceilalți;

– cultivarea respectului față de valorile umane în general și față de muncă, în special;

– dezvoltarea atașamentului, dragostei și spiritului de sacrificiu față de patrie;

– pregătirea tinerilor pentru viață și înțelegere socială cu păstrarea individualității;

– formarea tinerilor în spiritul respectului față de libertate și democrație.

O altă caracteristică a orei de dirigenție vizează *modul de stabilire de către diriginte a tematicii semestriale.* Ea se întocmește în funcție de obiectivele educative urmărite, de condițiile și particularitățile clasei de elevi, dar și de cerințele și sugestiile exprimate de elevi, de ideile formulate de ceilalți profesori ai clasei, de părinți etc.

Specifică orei de dirigenție este și modalitatea aparte de comunicare, oferind cadrul propice dialogului dintre diriginte și elevii săi, dezbaterii și schimbului de idei, confruntării de puncte de vedere și argumente.

Structura generală a orelor de dirigenție are următoarele etape (6):

• mobilizarea (stimularea interesului prin indicarea unor activități pregătitoare) elevilor în legătură cu tema orei de dirigenție, temă care se anunță, de regulă, cu 1-2 săptămâni înainte de data ținerii orei respective;

• realizarea orei de dirigenție prin activități desfășurate de profesor împreună cu elevii și orientate spre desprinderea ideii centrale, care exprimă esența educativă a orei (formarea de convingeri, ca expresie a conștiinței civice a elevului);

• organizarea procesului de transformare a convingerilor în deprinderi de conduită și forme de activitate practică (în clasă și în viața de toate zilele) corespunzătoare temei.

Această structură generală suferă anumite modificări și adaptări la specificul temei sau a fiecăreia din componentele educaționale.

Metodele de educație utilizate în cadrul orelor de dirigenție au un pronunțat caracter euristic, exprimat în orientarea activității elevilor spre descoperirea prin forțe proprii și sub îndrumarea dirigintelui, a unor soluții la problemele cu care se confruntă colectivul de elevi sau conturarea unor puncte de vedere personale. Din strategia de lucru a dirigintelui fac parte metode cum sunt: dezbaterea, problematizarea, studiul de caz, jocul de rol, exemplul, exercițiul, contactul nemijlocit cu viața, cu realitatea.

Munca în grup trebuie promovată în cadrul orelor de dirigenție în vederea cultivării obișnuinței elevilor de a colabora, de a comunica între ei, de a se iniția în tehnica muncii de echipă.

Pe lângă dezbatere, există și alte modalități de desfășurare a orelor de dirigenție: vizite la muzee, grădina botanică, acasă la un sculptor, pictor, compozitor; invitarea unor specialiști, personalități; organizarea de serbări sau alte activități cultural-artistice etc.

În aprecierea reuşitei orelor de dirigenţie trebuie să se aibă în vedere: măsura în care acestea se integrează în ansamblul activităţii educative desfăşurate la o clasă sau alta; actualitatea şi pregnanţa valorilor morale, culturale, sociale, estetice, spirituale pe care le vehiculează; puterea de sugestie a exemplelor de viaţă pe care le oferă; confruntările de idei şi schimbul de opinii pe care le declanşează; apelul larg la disponibilităţile psihice ale elevilor etc.

PROBLEME DE REFLECŢIE ŞI APLICAŢII

- Care dintre componentele procesului de învăţământ credeţi că determină, în mod direct, modernizarea formelor de organizare a procesului de învăţământ? Încercaţi o defalcare a argumentării pe trepte de şcolarizare.
- Completaţi tabelul de la pagina următoare, argumentându-vă răspunsul în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic.
- Enumeraţi obiectivele operaţionale la o lecţie din programa analitică a unei discipline de învăţământ şi punctaţi etapele esenţiale pe care va trebui să le urmaţi în cazul în care aţi conduce procesul de dobândire, de consolidare sau de verificare a cunoştinţelor elevilor. Care ar fi acţiunile premergătoare pe care le-aţi face în fiecare caz în parte?
- Configuraţi structura unei lecţii de recapitulare a cunoştinţelor, alegându-vă un subiect din specialitatea dumneavoastră.
- Elaboraţi şi analizaţi programe semestriale de activităţi pentru cercurile de elevi.
- Elaboraţi şi analizaţi studii de caz ce pot fi prezentate în cadrul orelor de dirigenţie.
- Analizaţi avantajele şi limitele instruirii asistate de calculator.
- Elaboraţi structura unei lecţii de transmitere de noi cunoştinţe, corespunzătoare unei teme din programa şcolară, a unei discipline de învăţământ, în cadrul căreia anumite secvenţe pot fi realizate pe baza instruirii asistate de calculator.

Determinanţi în alegerea formelor de organizare a învăţării	Forme de organizare a activităţii de predare-învăţare	Implicaţii psiho-pedagogice asupra altor componente ale procesului de învăţământ
Conţinutul învăţământului		
Obiective didactice		
	Seminarul universitar	Relaţii profesor-elev

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *** *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
2. Babanski, I. K., *Optimizarea procesului de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
3. Bontaș, I., *Pedagogie*, Editura ALL, București, 1994.
4. Cerghit, I., *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
5. Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (coord.), *Curs de pedagogie*, Universitatea din București, 1988.
6. Damșa, I., Drăgan, I., *Dirigenția în sistemul muncii școlare. Îndrumător metodic*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
7. *** *Ghidul pentru activitatea dirigintelui*, Ministerul Învățământului, 1994.
8. Ionescu, M., *Lecția între proiect și realizare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982.
9. Ionescu, M., Chiș, V., *Strategii de predare și învățare*, Editura Științifică, București, 1992.
10. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
11. Neacșu, I., Tomșa Gh., *Seminarul didactic universitar*, Universitatea din București, 1985.
12. Popescu, P., Roman, I., *Lecții în spiritul metodelor active (cercetări experimentale)*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
13. *** *Programa activității educative în învățământul preuniversitar*, Ministerul Învățământului, 1994.
14. Radu, Ioan T. , *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
15. Străchinaru, I., *Alte forme de organizare a procesului de învățământ,* în *Pedagogie pentru învățământul superior tehnic*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
16. Țârcovnicu, V., *Învățământul frontal, învățământul individual, învățământul pe grupe*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1988.
17. Văideanu, G., *Învățământul asistat de calculator. O perspectivă și o soluție*, în „Revista de pedagogie", nr. 2/1982.

BCU „LUCIAN BLAGA" CLUJ-NAPOCA UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 5

METODOLOGIA INSTRUIRII

5.1. Delimitări conceptuale: metodă de învățământ, procedeu didactic, tehnologie didactică, metodologie didactică, metodică
5.2. Funcțiile metodelor de învățământ
5.3. Sistemul metodelor de predare-învățare; clasificare și descriere
5.4. Tendințe în procesul de modernizare a metodologiei didactice
Anexă
Probleme de reflecție și aplicații
Referințe bibliografice

OBIECTIVE:

După studierea capitolului și a bibliografiei recomandate, veți fi în măsură să:
- definiți conceptele de metodă de învățământ, procedeu didactic, tehnologie didactică, metodică, metodologie;
- identificați diferențele care există între metodă și procedeu didactic, între tehnologie și metodologie didactică;
- analizați funcțiile metodelor de învățământ;
- clasificați metodele de învățământ;
- identificați notele definitorii ale metodelor activ-participative;
- redactați lista cu avantajele și limitele metodelor de predare-învățare tradiționale, clasice și a celor moderne, de dată mai recentă;
- identificați tendințele de modernizare a metodologiei didactice.

5.1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE: METODĂ DE ÎNVĂȚĂMÂNT, PROCEDEU DIDACTIC, TEHNOLOGIE DIDACTICĂ, METODOLOGIE DIDACTICĂ, METODICĂ

5.1.1. CONCEPTUL DE METODĂ DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Termenul „metodă" derivă etimologic din grecescul *methodos* și are înțelesul de „drum, cale". În didactică, metoda se referă la calea care se urmează, dru-

mul ce conduce la atingerea obiectivelor educaționale; este o cale pe care profesorul o parcurge pentru a da posibilitatea elevilor săi să găsească ei singuri, adeseori, calea proprie de urmat în procesul învățării (4, p.10).

Sintetizând mai multe definiții avansate de diferiți pedagogi, profesorul universitar dr. George Văideanu (11, p. 3-4) arată că metodele de învățământ reprezintă calea sau modalitatea de lucru:

• selecționată de cadrul didactic şi pusă în aplicare în lecții şi activități extraşcolare cu ajutorul elevilor şi în beneficiul acestora;

• care presupune în toate cazurile cooperarea dintre profesor şi elevi şi participarea acestora la căutarea soluțiilor, la distingerea adevărului de eroare etc.;

• care se foloseşte sub forma unor variante şi/sau procedee selecționate, combinate şi utilizate în funcție de nivelul şi trebuințele sau interesele elevilor în vederea asimilării temeinice a cunoştințelor, a trăirii valorilor, a stimulării spiritului creativ etc.; utilizarea metodelor nu vizează numai asimilarea cunoştințelor;

• care-i permite profesorului să se manifeste ca purtător competent al conținuturilor învățământului şi ca organizator al proceselor de predare-învățare; în cursul desfăşurării acestora, el poate juca rolul de animator, ghid evaluator, predarea fiind o ipostază a învățării.

În alegerea şi adecvarea unei metode, profesorul trebuie să țină seama de *factori obiectivi* (ce țin de natura finalității, de logica internă a ştiinței, de legitățile fenomenului învățării etc.) şi de *factori subiectivi* (determinați de contextul uman şi social al aplicării ei, de personalitatea profesorului, de psihologia elevului, de psihologia colectivului clasei etc.).

Importanța dominantă revine obiectivelor şi conținuturilor cu care se solidarizează toate celelalte componente şi operații ce intervin în actul pedagogic (4, p.40). Cunoaşterea acestor raporturi îi permite profesorului să ia o decizie de ordin metodologic corectă, în conformitate cu cea mai bună combinație posibilă a variabilelor care concură la realizarea acțiunii date.

5.1.2. CONCEPTUL DE PROCEDEU DIDACTIC

Procedeele didactice reprezintă componente ale metodei, care țin de execuția acțiunii, sunt tehnici mai limitate care servesc drept instrumente ale metodei. O metodă apare ca un ansamblu corelat de procedee considerate a fi cele mai oportune pentru o situație dată de învățare. De exemplu, în cursul explicației, profesorul poate folosi un desen la tablă, un material demonstrativ, o comparație, o metaforă, un exemplu etc. Toate acestea sunt ordonate, ierarhizate şi integrate într-un anume mod de execuție subordonat metodei respective. Ele asigură variație şi echilibru, mobilitate şi suplețe activității din cursul lecțiilor, previn apariția monotoniei, oboselii, întrețin o stare de bună dispoziție.

Prof. univ.dr. I. Cerghit (5) a realizat o clasificare a procedeelor didactice întemeiată pe analiza funcțiilor pedagogice în raport de care se definește identi-

tatea unui procedeu sau a altuia: procedee de organizare, impunere a disciplinei şi focalizare a atenţiei; procedee de reactivare (reactualizare); procedee de comunicare sau de sprijin al comunicării; procedee de descoperire sau euristice; procedee de esenţializare a conţinutului; procedee de exersare (formarea priceperilor şi deprinderilor); procedee de dirijare şi sprijinire a învăţării; procedee de demonstraţie; procedee de stimulare a învăţării; procedee de valorificare educativă; procedee de expresie personală; procedee de întărire a învăţării; procedee de transfer; procedee de individualizare a învăţării; procedee de evaluare şi autoevaluare; procedee de control şi autocontrol; procedee de diagnosticare şi prognostificare a capacităţilor şi aptitudinilor elevilor; procedee de întrebuinţare a materialelor didactice ş.a.

O metodă de învăţământ poate fi procedeu al unei alte metode considerată principală în desfăşurarea lecţiei. De exemplu, demonstraţia poate să constituie doar un procedeu în cadrul explicaţiei, dar şi invers, explicaţia poate deveni un simplu procedeu în contextul demonstraţiei.

5.1.3. CONCEPTUL DE TEHNOLOGIE DIDACTICĂ

Există două accepţiuni date conceptului de tehnologie didactică:

• Prima se referă la *ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în practica educativă,* o parte din media, este vorba de mijloacele de instruire: aparatele de proiecţie, filmele, radioul, calculatorul ş.a.

• A doua o defineşte ca *ansamblul de forme, metode, mijloace, tehnici şi relaţii cu ajutorul cărora se vehiculează conţinuturi în vederea atingerii obiectivelor* (11).

Deci, tehnologia didactică desemnează sistemul de metode de predare-învăţare, tehnicile moderne de lucru, formele de organizare a activităţilor didactice, tipurile de relaţii dintre profesor şi elevi, structurate în raport cu obiectivele instructiv-educative. Tehnologia didactică realizează apropierea necesară între conţinut, metodă, forme de organizare.

Întâlnim în literatura de specialitate şi conceptul de „tehnologie educaţională" sau tehnologie a instruirii. Prin *tehnologie* se înţelege un mod ştiinţific de proiectare, realizare şi evaluare a unui sistem, iar prin *instruire* – o activitate cu două componente: *predarea* (activitatea profesorului) şi *învăţarea* (activitatea elevului).

Tehnologia educaţională poate fi definită în două moduri: în sens mai familiar, ea reprezintă aşa-zisele media, născute din revoluţia mijloacelor de comunicare şi care pot fi folosite în scopuri didactice, luate câte una sau în combinaţii, pe lângă profesor, manual şi tablă. Aceste media includ radioul, filmele, retroproiectoarele, instruirea programată, computere şi alte elemente de hardware şi software. A doua şi cea mai recentă definiţie a tehnologiei educaţionale trece dincolo de orice maşină, media sau dispozitive. O atenţie prea mare acordată mijloacelor tehnice ar duce la limitarea aplicaţiilor. În acest sens nou, *tehnologia educaţională*

înseamnă un mod sistematic de proiectare, realizare şi evaluare a întregului proces de predare-învăţare, în termenii unor obiective specifice, bazate pe cercetarea privind învăţarea şi comunicarea umană şi folosind o combinaţie de media umane şi nonumane pentru a realiza o instruire eficientă (3, p.18).

5.1.4. CONCEPTUL DE METODOLOGIE DIDACTICĂ

Metodologia didactică desemnează „teoria şi ansamblul metodelor şi procedeelor utilizate în procesul de învăţământ" (1, p 290). În ipostaza de teorie *stricto senso*, metodologia instruirii precizează natura, funcţiile şi clasificările posibile ale diferitelor metode de învăţământ.

Metodologia didactică este ştiinţă, tehnică şi artă în acelaşi timp (4, p.40).

Este *ştiinţă* – întrucât cere un efort de elaborare ştiinţifică, încorporează în sine date ştiinţifice. Este *tehnică* – întrucât este purtătoarea acţiunii didactice şi educative. Este *artă* – deoarece rezultă din interacţiunea mai multor factori ce îi conferă o mare suplete.

Metodologia didactică diferă de metodologia cercetării ştiinţifice, dar este asemănătoare acesteia în ceea ce priveşte studiul metodelor, al modalităţilor de abordare a problematicii respective. Orientând personalul didactic spre cercetarea ştiinţifică a experienţei personale, metodologia didactică face din didactică un domeniu de creaţie.

În măsura în care metodologia didactică este o întruchipare sistematică a unor cunoştinţe ştiinţifice despre acţiunea instructiv-educativă, ea devine o parte integrantă a tehnologiei educaţionale.

5.1.5. CONCEPTUL DE METODICĂ

Metodica este o disciplină ştiinţifică, componentă a sistemului ştiinţelor pedagogice, care are ca obiect studierea organizării şi desfăşurării procesului de învăţământ – ca proces instructiv-educativ – la un anumit obiect din planul de învăţământ. În termeni uzuali se spune *metodica predării obiectului de învăţământ*, de exemplu, *metodica predării limbii şi literaturii române.*

Studiind procesul de învăţământ la un anumit obiect de învăţământ, este numită şi „didactică specială" sau „didactica specialităţii". Metodica este o ştiinţă explicativă şi, totodată, o ştiinţă normativă. În înţelesul contemporan, metodica studiază nu numai procesul de transmitere a cunoştinţelor şi al formării deprinderilor la obiectul respectiv de învăţământ, ci tinde să soluţioneze toate problemele pe care le ridică învăţarea respectivului obiect. Metodica precizează scopul şi obiectivele disciplinei de învăţământ, locul şi rolul acesteia în formarea personalităţii, conţinutul, metodele, formele de organizare, principiile şi mijloacele învăţării acesteia.

5.2. FUNCȚIILE METODELOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Metodele îndeplinesc câteva funcții, unele cu caracter general, comun, altele cu caracter particular. Dintre funcțiile cu caracter general, pot fi amintite:

• *funcția cognitivă* – de organizare și dirijare a cunoașterii (învățării), de elaborare a unor noi cunoștințe;

• *funcția instrumentală (operațională)* – de intermediar între elev și materia de studiat, între obiective de îndeplinit și rezultate;

• *funcția normativă* – de a arăta „cum" anume să se procedeze, „cum să se predea", „cum să se învețe", încât să se obțină cele mai bune rezultate în condițiile date; prin intermediul metodei, cadrul didactic stăpânește acțiunea instructivă, o dirijează, o corectează și o reglează continuu;

• *funcția motivațională* – de stimulare a curiozității, de trezire a interesului și dorinței de a cunoaște și a acționa, de organizare a forțelor intelectuale ale elevilor;

• *funcția formativ-educativă* – de exersare și dezvoltare a proceselor psihice și motorii, concomitent cu însușirea cunoștințelor și formarea deprinderilor; de influențare și modelare a atitudinilor, opiniilor, convingerilor, sentimentelor, calităților morale etc.

În afară de acestea, fiecare metodă deține, de obicei, o *funcție specifică* prin care se impune față de alte metode, care îi conferă o anumită identitate. De exemplu, exercițiul este exercițiu și nu altceva, tocmai prin funcția lui aparte, formarea de noi structuri operatorii, de noi priceperi și deprinderi, prin repetiție a unor acțiuni sau operații.

În ultimele decenii a crescut interesul pentru așa-zisele *metode activ-participative*. Învățarea este un act personal și cere participare personală. Problema esențială de care depinde producerea învățării eficiente este problema implicării, a angajării celui care învață în actul învățării.

Definitoriu pentru metodele activ-participative este capacitatea acestora de stimulare a participării active și depline, fizice și psihice, individuale și colective a elevilor în procesul învățării.

5.3. SISTEMUL METODELOR DE PREDARE-ÎNVĂȚARE; CLASIFICARE ȘI DESCRIERE

5.3.1. CLASIFICAREA METODELOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Se pot adopta criterii diferite de clasificare a metodelor. Analizate în funcție de *izvorul principal al cunoașterii sau învățării școlare*, care poate fi: a) experiența social-istorică sau moștenirea culturală (condensată în valorile științei, tehnicii, literaturii, artei etc.); b) experiența individuală dedusă din contactul nemijlocit (sau mijlocit) cu lumea obiectelor și fenomenelor realității; c) experiența

dobândită prin acțiune (practică) de intervenție activă, transformatoare a realității, putem ordona metodele în felul următor:

A. Metode de transmitere și însușire a cunoștințelor:

◆ *Metode de comunicare orală*, dintre care unele pot fi:

– expozitive: povestirea, descrierea, explicarea, instructajul etc.;

– conversative (dialogate): conversația, conversația euristică, discuția colectivă, problematizarea etc.

◆ *Metode de comunicare scrisă* (de muncă cu manualul): lectura explicativă, lectura independentă etc.

B. Metode de explorare și descoperire (de învățare prin descoperire dirijată sau nedirijată):

◆ *Metode de explorare directă (nemijlocită)* a obiectelor și fenomenelor; observarea sistematică și independentă, efectuarea de experiențe și experimente, examinarea documentelor istorice, studiul de caz etc.

◆ *Metode de explorare prin intermediul substitutelor realității*: demonstrația cu ajutorul imaginilor, graficelor, proiecțiilor fixe și dinamice, înregistrărilor electrofonice și magnetice, modelelor, machetelor etc.

C. Metode bazate pe acțiune.

Taxonomia metodelor de învățământ propusă de Ioan Cerghit (1976), devenită „clasică" în literatura pedagogică românească reține ca „metode bazate pe acțiune" *exercițiul, studiul de caz* și *metoda proiectelor*. Autorul arată că așa-numitele „metode simulative" sunt bazate și ele pe acțiune – dar nu reală, ci simulată. Din rândul acestora enumeră *jocurile didactice* și *„jocurile simulative"* (între care enumeră *„jocul de rol"*, *„jocul de arbitraj"*, *„jocul de competiție"*, *„jocul de decizie"*, *„învățarea dramatizată"* și *învățarea bazată pe simulatoare*. În schimb, o serie de metode precum *brainstorming*-ul sau *dezbaterea Phillips* sunt considerate metode de comunicare orală și apreciate ca variante ale clasicei dezbateri. Este dificil însă de susținut că acestea nu sunt metode active, din moment ce esența lor constă în declanșarea proceselor imaginativ-creative pentru producerea de idei și soluții noi.

Pe de altă parte, Jinga și Negreț (1994) au avansat ideea că este inutil a clasifica metodele de instruire după criterii abstracte. Singurul criteriu care permite alegerea corectă a metodelor de învățământ este de natură pragmatică. Acesta este *natura obiectivelor pedagogice* concrete pe care le urmărește educatorul într-un anumit moment al instruirii. El nu are nevoie de o clasificare a metodelor, ci de un inventar cât mai bogat de metode și procedee didactice din care să le aleagă pe cele adecvate pentru a-și realiza obiectivele pedagogice urmărite.

Se poate admite însă că există o serie de metode de instruire adecvate pentru a realiza informarea elevilor al căror prototip este *expunerea*; alte metode sunt însă adecvate pentru *formarea* unor capacități de a opera cu informații ale elevilor.

Metodele numite „active" sau „simulative" sunt, de regulă, *metode formative*.

(a) Aceasta înseamnă că în practica educativă reală, la nivelul relației edu-

cator-educat, se produce/solicită o schimbare radicală de accent. *Cel care învață devine centrul activității.* Spre deosebire de metodele informative care sunt magistrocentriste, *metodele formative sunt puerocentriste.*

(b) De asemenea, unele dintre metodele formative permit *diferențierea* și chiar *individualizarea pregătirii* (chiar și în clase de elevi aglomerate), întrucât permit învățarea în grupuri mici (omogene sau eterogene) și chiar studiul individual.

(c) Metodele formative permit în mai mare măsură respectarea „legii efectului" (Thorndike, 1901) care arată că numai comportamentele de învățare care se încheie cu o stare de satisfacție tind să se repete. Pregătirea cu metode formative este în general agreată de elevi, apropiindu-se adesea de activitățile ludice.

(d) Metodele formative implică, în aparență, un mare consum de timp în raport cu cele informative. Dar procesele de formare se realizează, în general, în timp îndelungat. Ele nu se bazează exclusiv pe stocarea unor informații în memorie, ci pe structurarea unor abilități, priceperi și capacități care solicită o perioadă extinsă pentru exersare și întărire.

(e) Metodele formative permit inter-învățarea.Elevii pot învăța unii de la alții; ba chiar și educatorul poate învăța de la elevi. De aceea unele metode formative – precum jocul de rol – sunt puternic *interactive.*

(f) Metodele formative sunt incomode pentru profesor. Acesta este rareori în situația de a dispune de materiale didactice prefabricate pentru desfășurarea activității. De cele mai multe ori el trebuie să le creeze, să le redacteze într-o formă adecvată, să le multiplice etc. Această activitate obositoare se adaugă eforturilor propriu-zise de proiectare a activităților didactice. Ceea ce, bineînțeles, este încă un motiv de a face metodele interactive antipatice educatorului magistrocentrist obișnuit cu rutina lecției bazate pe verificarea cunoștințelor memorate de elevi și expunerea de către el a altora noi.

Totuși, fără metode formative nu se pot stimula cele mai multe dintre capacitățile psihice superioare care intervin în procesele de învățare (gândire euristică, imaginație etc.).

5.3.2. DESCRIEREA PRINCIPALELOR METODE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

5.3.2.1. Expunerea – metoda de transmitere a cunoștințelor prin intermediul limbajului oral.

Metoda expunerii este metoda de învățământ care constă în prezentarea orală a unei teme, într-o organizare caracterizată prin densitate, pregnanță și fluență. Prin expunere profesorul furnizează metoda de tratare dialectică și antrenantă a unor probleme complexe, făcând evidente și explicite teorii, legi sau idei necunoscute, care nu ar putea fi cunoscute pe baza experienței intelectuale a elevilor sau studenților (1, p.276).

Ca metodă, expunerea beneficiază de prezența unor procedee cum sunt: *explicația, descrierea, povestirea, conversația, demonstrația.*

Forme ale expunerii:

◆ *Povestirea didactică.* Constă în nararea unor fapte sau întâmplări aşa cum s-au petrecut, prin relatarea sau descrierea lor, fără explicarea cauzelor. Poate fi folosită ca procedeu auxiliar şi în învăţământul liceal, pe o durată relativ mică (3-5 min.), pentru a dinamiza funcţia educativă a predării-învăţării.

◆ *Descrierea.* Este forma de expunere care, prin prezentarea trăsăturilor şi detaliilor exterioare ale unui obiect sau proces, evidenţiază aspecte fizice ale acestuia. Ea are posibilitatea de a dezvolta spiritul de observaţie al elevilor. Nu trebuie să se exagereze cu prezentarea aspectelor exterioare, a detaliilor nesemnificative, spre a nu se ajunge la descriptivism.

Se pot folosi planşe, scheme explicative, fotografii mărite, machete. Foarte utilă în cadrul descrierii este *comparaţia* cu ceea ce este deja cunoscut, sublinierea asemănărilor şi deosebirilor.

◆ *Explicaţia.* Este o formă de expunere orală în care predomină argumentarea raţională. Funcţia acestei metode constă în introducerea în investigarea fenomenelor, pe calea dezvăluirii conexiunilor interne, a relaţiilor cauzale, a înţelegerii esenţei lucrurilor şi a descoperirii direcţiei desfăşurării fenomenelor. Este o formă de expunere care se aplică în toate strategiile de predare.

Explicaţia câştigă în claritate şi în valoare, precum şi în economisirea timpului, atunci când se folosesc în acest scop mijloace tehnice moderne. În explicarea fenomenelor educatorul se foloseşte, de exemplu, de argumente, de date statistice etc.

Explicaţia se îmbină nu numai cu *demonstrarea*, ci şi cu *conversaţia* spre a se verifica dacă ideile expuse au fost înţelese corect de către elevi.

◆ *Prelegerea* (de la latinescul *lego-ere* = a citi, *pre* = în faţa cuiva, adică, a citi în faţa unui auditoriu). Este forma proprie de expunere sistematică în învăţământul superior, care se utilizează şi în clasele liceale. Ea constă în expunerea sistematică, neîntreruptă, pe care profesorul o face timp de o oră sau două, în care comunică un conţinut de idei, un material informativ care se încadrează într-o temă prevăzută în programă, utilizând modalităţi ştiinţifice de prezentare şi interpretare (ipoteze, teorii, argumentare logică etc.).

Prelegerea este o expunere de strictă rigurozitate ştiinţifică. Ea poate fi realizată sub diferite forme astfel:

– Prelegerea magistrală. Este un tip de expunere *ex cathedra* ce se realizează de la pupitru, în general sub formă de monolog, folosindu-se uneori şi tabla de scris. Este o formă de expunere tradiţională, care păstrează o anumită „distanţă" între profesor şi elev, o anumită monotonie, pasivitate şi chiar inhibiţie intelectuală în rândul elevilor.

– Prelegerea-dezbatere (discuţie) combină expunerea cu dezbaterea. Elevii dobândesc înainte de lecţii informaţii în legătură cu tema ce se pune în discuţie (un text din manual, o sinteză, o bibliografie), pregătindu-se pentru participarea la discuţii. Profesorul creează cadrul discuţiei, prezentând problemele principale. Urmează dezbaterea ideilor puse în discuţie. Sunt modalităţi care dezvoltă puternic caracterul activ şi participativ al elevilor, sporind calitatea şi eficienţa învăţării.

– Prelegerea cu ilustrații și aplicații. Este forma de expunere care îmbină mesajul oral cu demonstrația intuitivă (desenul didactic), mijloacele audio-vizuale, machetele și cu experiențele didactice.

– Prelegerea cu oponent este o formă dramatizată a expunerii care ia forma unui „spectacol didactic". Expunerea este întreruptă de un „oponent" (elev, cadru didactic, cursant), care simulează că întreține un dialog cu profesorul care expune, pentru a-l provoca să reia sau să sublinieze explicația în momentele mai dificile.

Condiții de realizare a expunerii:

– asigurarea caracterului realist-științific al conținutului și includerea celor mai noi informații din domeniul științei, tehnicii, culturii etc;

– asigurarea caracterului intuitiv;

– legarea cunoștințelor de viață, de practică;

– caracterul conștient, euristic și activ-aplicativ al predării-învățării, folosind procedee retorice, dialogul, dezbaterea și aplicațiile;

– caracterul sistematic și continuu al cunoștințelor.

Prelegerea trebuie să se desfășoare pe baza unui plan care poate fi anunțat în prealabil. Momentele principale pe care le poate cuprinde acest plan pot fi în principiu următoarele: o introducere necesară actualizării cunoștințelor anterioare și înțelegerii noilor cunoștințe; anunțarea temei și a ideilor principale ce vor fi tratate în expunerea propriu-zisă a cunoștințelor, concluzii ce decurg din cele expuse. Acest plan are valoare orientativă și se aplică diferențiat de la o etapă la alta. Este posibil să se facă diviziuni logice sau unități didactice, după fiecare urmând întrebări de fixare, pentru ca în încheiere să se rezume ideile principale;

– corectitudine, claritate și conciziune științifică și gramaticală, evitându-se greșelile de orice natură în exprimare și în scrierea pe tablă, confuziile, frazele greoaie, cuvintele de prisos și pauzele lungi în expuneri;

– folosirea unei mimici corespunzătoare;

– folosirea unei intensități normale a vocii, însoțită de un timbru viu și sobru, cald, apropiat și plăcut;

– realizarea unui ritm normal de predare, care să asigure înțelegerea, să se poate consemna ceea ce este esențial, evitându-se dictarea;

– îmbinarea metodei expunerii cu elemente ale celorlalte metode (conversația, demonstrarea, modelarea, problematizarea, studiul de caz etc.);

– realizarea unei expuneri libere, textul scris fiind necesar doar pentru orientare, pentru confruntarea discretă a unor date complexe, greu de memorat;

– evitarea repetării întocmai a manualului, căutându-se a se aduce întotdeauna ceva nou, deosebit, să orienteze studiul individual al elevilor;

– asigurarea unei pregătiri temeinice a conținutului și modului de realizare a prelegerii din partea profesorului, evitând predarea improvizată.

Pentru sporirea eficienței expunerii ca metodă de instruire se recomandă activizarea ei prin toate procedeele didactice cunoscute.

5.3.2.2. Conversația – Metoda interogativă

Conversația ca metodă didactică este întâlnită în unele lucrări de pedagogie și sub denumirea de *convorbire, discuție, dialog didactic* sau *metoda interogativă.* Face parte din categoria metodelor fundamentale, fiind utilizată încă din antichitate (metoda socratică).

Ea constă în dialogul dintre cadrul didactic și elevi, în care cadrul didactic, formulând succesiv întrebări, stimulează gândirea elevilor în vederea însușirii de cunoștințe noi sau în vederea fixării, adâncirii, sistematizării și verificării acestora.

Conversația este utilizată în scopul însușirii unor cunoștințe noi *(conversația euristică)*, reactualizării și introducerii în tema nouă a lecției *(conversația de reactualizare)*, fixării și sistematizării cunoștințelor însușite *(conversația de fixare)*, verificării orale a cunoștințelor *(conversația de verificare)* etc.

Cea mai solicitată rămâne *conversația euristică.* În esență, ea constă în aceea că, folosindu-se de o succesiune de întrebări, puse cu abilitate și în alternanță cu răspunsuri primite de la elevi, cadrul didactic îi îndeamnă pe aceștia să efectueze o investigație în sfera informațiilor existente deja în mintea lor, să facă asemenea asociații încât să ajungă la descoperirea unor noi date. Deci, printr-un efort de gândire inductivă, călăuziți de întrebări, elevii pot ajunge la sesizarea relațiilor cauzale, a trăsăturilor caracteristice, la formularea unor concluzii și generalizări, pot să desprindă și să formuleze logic o regulă, să elaboreze o definiție (o noțiune), să desprindă anumite învățăminte. Este evident însă că elevii nu pot descoperi pe această cale informații cu totul noi.

Folosirea conversației euristice necesită o deosebită pregătire și măiestrie pedagogică. Astfel, succesiunea întrebărilor trebuie minuțios și logic stabilită, acordându-se o mare atenție *naturii întrebărilor.*

Există o gamă largă de tipuri de întrebări ce pot fi utilizate de către cadrele didactice în scopul antrenării elevilor la dialog, pentru stimularea participării active a acestora la procesul de predare-învățare, la redescoperirea cunoștințelor. O astfel de tipologie, realizată după *criteriul modului de adresare*, prezintă prof. univ. Miron Ionescu în lucrarea *Strategii de activizare a elevilor în procesul didactic,* editată la Cluj-Napoca, în anul 1980.

BCU IAȘI

Tipul întrebării	Caracteristici	Exemple
Frontală (generală sau de ansamblu)	Adresată tuturor participanților	Care este cauza? De ce?
Directă	Adresată unui anume participant	„B"ce te face să susții... ?
Inversată (nedirijată)	Primită de conducătorul discuției de la unul dintre participanți și returnată acestuia (clasicul „răspuns prin întrebări").	Participantul: ce se întâmplă dacă... Conducătorul: tu ce părere ai...?
De releu și de completare	Întrebare pe care un participant o adresează conducătorului, iar acesta o repune unui alt participant sau când răspunsul la aceeași întrebare este dat prin completare de alți participanți	Elevul Z: Nu credeți că...? Cadrul didactic: „Z" a ridicat o problemă extrem de importantă (interesantă). Ce părere aveți voi despre asta?
De revenire	Întrebare pe care conducătorul dezbaterii o pune, reluând o observație, o idee, o părere emisă anterior de unul dintre participanți a cărei luare în seamă nu era indicată în acel moment	„Z" și-a manifestat mai înainte părerea că... Cum credeți că poate fi influențată de...?
Imperativă	Se formulează, de fapt, o cerere categorială și necondiționată	Vă rog să rezumați părerea dvs..... Analizați următorul caz. Explicați diferențele... Examinați cauzele...
De controversă	Presupune răspunsuri ce apar contradictorii, în chestiuni principale	Geniile se nasc sau se formează? Talentul se moștenește sau nu?

În raport cu obiectivele urmărite în procesul de predare-învățare, pot fi formulate de către cadrele didactice și alte tipuri de întrebări:

– *întrebări de definire*, cu solicitări variate: definirea unor termeni, concepte; evidențierea caracteristicilor unor clase de fenomene (atributele specifice); definirea funcțiilor, a modurilor de aplicare; definirea obiectelor (sistemelor) de referință etc;

– *întrebări factuale* – de identificare, de recunoaștere și descriere a unor aspecte;

– *întrebări de interpretare* (şi extrapolare) – găsirea unor echivalente verbale, a unor aforisme sau proverbe care să exprime sensul celor învăţate;

– *întrebări de comparare*: stabilirea relaţiilor de asemănare sau deosebire, echivalenţe, ponderea lor etc.;

– *întrebări de explicare:* relaţii între obiecte, fenomene, evenimente, procese, tipuri de relaţii – condiţionare, cauzalitate, interferenţe; explicarea unor legi, principii, teorii;

– *întrebări de opinie*, care implică formularea unor judecăţi de valoare referitoare la diferite aspecte avute în vedere, solicită idei şi puncte de vedere personale, evaluări directe sau indirecte etc.;

– *întrebări de justificare*, ce presupun formularea unor argumente, explicarea raţiunilor ce stau la baza unor fapte, comportări.

Succesul folosirii conversaţiei euristice în activitatea didactică este dependent, în foarte mare măsură, atât de formularea întrebărilor, cât şi de *organizarea lor într-o structură coerentă, de constituirea sistemului logic al eşalonării lor.*

Întrebarea este cu atât mai productivă cu cât solicită efortul de gândire. Ea trebuie să incite gândirea şi s-o dirijeze pe calea descoperirii adevărului. *În raport cu efortul intelectual* pe care-l provoacă, pot fi utilizate în activitatea didactică o varietate de tipuri de întrebări (vezi tabelul următor).

Alegerea tipurilor de întrebări revine profesorului şi ea depinde de obiectivele urmărite şi de situaţiile de învăţare.

De asemenea, în aplicarea metodei conversaţiei euristice important este ca profesorul să cunoască „logica naşterii întrebărilor", să stăpânească arta şi tehnica formulării cu abilitate a întrebărilor. Este de dorit să fie create cât mai multe situaţii generatoare de întrebări, de frământări, elevii să fie încurajaţi să formuleze ei înşişi întrebări, să-şi pună probleme.

Adesea în practica instructiv-educativă se apreciază aplicarea conversaţiei euristice după numărul întrebărilor puse şi al răspunsurilor primite. Luarea în considerare numai a criteriului cantitativ oferă deseori iluzia participării elevilor la redescoperirea unor adevăruri. În fapt, relevanţa aplicării acestei metode este dată nu atât de numărul întrebărilor puse, cât mai ales de calitatea acestora, de gradul de stimulare a efortului de gândire. Este de dorit să se folosească întrebările productive, care au valori formative superioare. Aceasta nu înseamnă că pledăm pentru eliminarea din practica predării şi învăţării a întrebărilor reproductive. Există situaţii de instruire care necesită folosirea lor, ştiut fiind faptul că învăţarea de natură inteligibilă, operaţională şi creativă nu este posibilă fără învăţarea reproductivă, fără receptarea şi stocarea informaţiilor.

Folosirea alternativă a diverselor tipuri de întrebări – într-o perspectivă euristică – este de natură să sporească gradul de activitate şi participarea elevilor la redescoperirea efectivă a adevărurilor.

Tipul întrebării	Caracteristici
Reproductive	Fac apel mai ales la memorie, mnemotehnice (de tipul „Ce este", „Ce ați avut de învățat").
Reproductiv-cognitive	Eminamente descriptive, ce activează prioritar capacitățile de retenție și de redare a cunoștințelor în raport cu un model dat.
Productiv-cognitive	Dominant explicative, ce activează elaborări de cunoștințe, aprofundări, situarea cunoștințelor în contexte, explicații cauzale, producerea unor argumente, găsirea unor soluții, formularea de ipoteze, comparații etc.
Convergente-închise	Solicită canalizarea eforturilor intelectuale în direcția unei soluții.
Divergente-deschise	Implică demersuri intelectuale variate, alternative și, adesea, contradictorii, ceea ce le conferă un grad sporit de solicitare a creativității.
Evaluare	Solicită emiterea de judecăți de valoare proprii asupra aspectelor întâlnite, în funcție de criterii diferite.
Anticipativă	Solicită imaginația în a prefigura și prezenta evoluția anumitor procese, fenomene în timp și spațiu.
Sugestivă	Sugerează fie răspunsul ce urmează a fi dat, fie domeniul de activitate din care sunt solicitate cunoștințele sau tipul de obiecte, procese, fenomene asupra cărora să se facă referiri.

Cerințe pedagogice pe care trebuie să le îndeplinească întrebările profesorului și răspunsurile elevilor

- Întrebările trebuie să fie *precise* din punct de vedere al conținutului și *să provoace activitatea gândirii*, să creeze o tensiune intelectuală. Ambiguitatea, folosirea unor termeni necunoscuți de elevi sau expresii neînțelese, neprecizarea punctului de vedere, a criteriului de diferențiere, derutează elevii și deviază discuția.
- Conversația – mai ales cea euristică – urmărește *să stimuleze gândirea* elevilor și să-i pună în situația de a ajunge ei singuri la descoperirea adevărurilor. Prin întrebări și îndrumări: „de ce?", „cum?",„ce s-ar întâmpla dacă?", „compa-

rați", „arătați", elevii sunt solicitați să motiveze răspunsurile, să sesizeze cauzele și dependența dintre fenomene.

◆ În rezolvarea unui exercițiu, a unei probleme, în demonstrarea unei teoreme, elevii sunt îndrumați *să sesizeze esențialul* și *să rezolve singuri*. „Ce observați în primul termen?" Dar la cel de-al doilea? Ce știm noi în legătură cu aceasta? În felul acesta se ajunge la o regulă, o definiție pe care elevii o descoperă și apoi o aplică.

◆ Și în cadrul conversației de consolidare a cunoștințelor, întrebările trebuie să provoace gândirea elevilor, să li se solicite *aprofundarea* problemelor sau noi explicații.

◆ Întrebările trebuie să aibă o *înlănțuire logică* pentru a conduce pe elevi la esența problemei, la descoperirea noilor adevăruri. Se recomandă, în deschiderea discuției, întrebări sau îndrumări generale, care să nu vizeze aspecte de detaliu.

Organizarea în acest fel a discuției îi obișnuiește pe elevi cu o gândire ordonată, contribuie la formarea gândirii logice. Fragmentarea discuției pe probleme minore distrage atenția elevilor de la esențial, iar dimensiunile reduse ale întrebărilor diminuează intensitatea gândirii. Întrebările trebuie adresate întregii clase și să se lase elevilor timp suficient de gândire. Întrebările trebuie să fie accesibile, adică adecvate posibilităților reale de înțelegere ale elevilor. Profesorul, cunoscând potențialul fiecărui elev, mobilizează elevii în mod diferențiat prin întrebări potrivite acestui potențial. În ceea ce privește forma, întrebările trebuie să fie concise, clare, exprimate corect și simplu.

Răspunsurile elevilor trebuie să îndeplinească aceleași cerințe: să fie corecte, complete și motivate, sub aspectul conținutului; exprimate clar, concis și corect din punct de vedere gramatical, sub aspectul formei.

5.3.2.3. Demonstrarea – metodă de explorare indirectă (mijlocită) a realității

Demonstrarea este metoda didactică prin care profesorul dovedește pe bază de material concret, intuitiv, exemple, argumente logice, acțiuni practice, realitatea unui obiect, fenomen, proces sau a unor adevăruri sau afirmații.

A demonstra înseamnă:

– a arăta elevilor obiecte și fenomene reale sau substitutele lor în scopul ușurării eforturilor de explorare a realității;

– a provoca o percepție activă, concret-senzorială, intuitivă;

– a prezenta elevilor acțiuni, operații și mișcări individuale;

– a arăta elevilor din învățământul militar armament, tehnică de luptă și alte materiale, modul lor de funcționare;

– a materializa sub formă de experiență, principiile expuse teoretic;

– a oferi exemple sau argumente prin care dovedim justețea unor afirmații sau existența unor fapte.

Concluzie: A demonstra înseamnă *a dovedi, a convinge, a prezenta.*

Tipuri de demonstrare:

• demonstrarea concretă a obiectelor şi fenomenelor naturale;

• demonstrarea pe baza experimentului de laborator;

• demonstrarea acţiunilor;

• demonstrarea cu ajutorul reprezentărilor grafice (tablouri, fotografii, planşe, scheme, desene, hărţi);

• demonstrarea cu ajutorul desenului pe tablă;

• demonstrarea prin intermediul modelelor: similare, analoage;

• demonstrarea cu ajutorul mijloacelor tehnice audio-vizuale (proiecţii fixe, dinamice, filme);

• demonstrarea întemeiată pe documente auditive (sau reproduceri ale lor);

• demonstrarea chimică;

• demonstrarea prin exemple;

• demonstrarea prin argumente pentru a dovedi justeţea unor afirmaţii sau existenţa unor fapte.

Funcţiile (scopurile) demonstrării:

– dă elevilor o privire de ansamblu asupra unei acţiuni, operaţii sau a unui obiect, proces, fenomen;

– arată nivelul de performanţă ce trebuie atins;

– asigură înţelegerea mecanismului de execuţie a unei acţiuni, structura logică a unei scheme, interacţiunea între diferite elemente componente pe timpul funcţionării;

– dezvoltă spiritul de observaţie, capacitatea de analiză şi sinteză, de generalizare, capacitatea de a compara, de a descoperi, de a investiga, de a trage concluzii;

– arată greşelile ce trebuie evitate în executarea unei acţiuni şi pericolul lor pentru securitatea executantului sau buna funcţionare a materialului;

– formează la elevi capacitatea de a desprinde aspecte importante, caracteristice şi de a le consemna în caietele de notiţe.

Cerinţe generale de folosire eficientă:

– cadrul didactic să conducă observaţia elevilor asupra elementelor caracteristice, esenţiale, prin întrebări, sublinieri, indicaţii, întărirea vocii;

– obiectele, fenomenele demonstrate să fie observate cu uşurinţă de către elevi;

– perceperea să fie realizată prin cât mai mulţi analizatori;

– cadrul didactic să solicite acţiune din partea elevilor cărora li se demonstrează: efectuarea desenelor, schemelor, efectuarea calculelor etc.;

– materialul intuitiv să permită înţelegerea fenomenelor, proceselor în mişcare, dezvoltare;

– reproducerea realităţii să se facă în forme care să evidenţieze elemente esenţiale ale realităţii respective;

– pregătirea materialului cu ajutorul căruia demonstrarea să se facă din timp în cele mai mici amănunte, temeinic, pentru a evita incidente neplăcute, neprevăzute;

– pe timpul demonstrării să se respecte cu strictețe cerințele metodice generale, a principiilor didactice;

– materialele și mijloacele folosite să fie bine alese, semnificative, adecvate temei;

– menținerea unui contact permanent cu clasa, stimularea atenției;

– îmbinarea demonstrației cu alte procedee didactice: expunerea, explicațiile, convorbirea;

– să nu se uite obiectivele didactice stabilite, să se aibă în vedere că demonstrarea, indiferent de modul în care se face, urmărește o fixare, o aplicare, o verificare a cunoștințelor.

Demonstrarea cu obiecte și fenomene reale:

– perceperea obiectului, procesului sau fenomenului prin mai mulți analizatori, pentru a se întipări cât mai multe date despre el: forma, mărimea, culoarea, greutatea, temperatura, mirosul etc.;

– demonstrarea să respecte succesiunea: ansamblu, părți componente, detalii, revenirea la ansamblu;

– să fie demonstrate în diferitele lor faze (etape) de dezvoltare sau transformare;

– obiectul să fie lăsat în câmpul vizual al elevilor atâta timp cât este necesar să poată fi observat, studiat, fenomenele sau procesele să fie repetate ori de câte ori este necesar pentru a putea fi înțelese;

– când obiectul este demontabil, elevii să fie puși să-l demonteze și să-l monteze sau să-l pună în funcțiune;

– pe timpul demonstrării să se respecte ordinea logică a părților componente, în ordinea firească a desfășurării fazelor sau etapelor fenomenului sau procesului respectiv.

Demonstrarea pe baza experimentului de laborator:

– cunoașterea de către elevi a cerințelor și normelor de protecție a muncii atunci când aceștia sunt implicați în experimente;

– stabilirea de sarcini concrete elevilor pe timpul experimentelor, urmărindu-se formarea la elevi a capacității de a clasifica și interpreta datele și detaliile, de a stabili concluzii;

– prezentarea bazei tehnico-materiale;

– dinamizarea observației și participării independente, active, creative a elevilor.

Demonstrarea acțiunilor individuale sau colective:

– pregătirea detaliată a demonstrării pentru ca acțiunea să constituie model. Rolul exemplului personal – „Faceți ca mine!";

– demonstrarea mişcării să se facă frontal, din profil sau chiar din spate când mişcarea este complicată;

– prezentarea mişcării în formula „ACŢIUNE – INVERSĂ".

Respectarea pe timpul demonstrării acţiunilor a succesiunii:

– demonstrarea întrunită în ritm regulamentar; model: demonstrarea pe părţi; demonstrarea pe părţi (faze) în ritm încetinit cu explicaţii; revenirea la prezentarea întrunită în ritm regulamentar.

Pe timpul demonstrării pe părţi, cu explicaţii, cadrul didactic urmăreşte:

– prezentarea acţiunii pe părţi, în ritm lent, adaptat nivelului de înţelegere al elevilor şi dificultăţilor de execuţie;

– scoaterea în evidenţă a diferitelor faze (timpi), mişcări, secvenţe, părţi ale execuţiei, punctele cheie ale acţiunii;

– asigurarea bazei materiale complete, eliminarea improvizaţiilor;

– asigurarea condiţiilor (acţiunilor) ergonomice care să permită o observare perfectă a mişcării;

– evitarea prezentării mai multor acţiuni deodată, ceea ce ar duce la dispersarea atenţiei şi la pierderea esenţialului;

– menţinerea unui ritm acceptabil care să asigure o bună participare şi înţelegere.

Demonstrarea cu ajutorul reprezentărilor grafice:

– explicarea construcţiei planşelor, panopliilor, schemelor, înainte de începerea demonstraţiei;

– planşele, schemele, desenele să respecte cerinţele ergonomice;

– electrificarea, animarea diferitelor procese şi fenomene să nu depăşească limitele admise, permiţând concentrarea atenţiei înspre înţelegerea fenomenului şi nu asupra planşei.

Demonstrarea cu ajutorul desenului pe tablă:

– executarea cu mâna liberă din memorie;

– respectarea, pe cât posibil, a condiţiilor de reprezentare cerute de desenul tehnic: corectitudine, proporţionalitate, estetică;

– reproducerea (respectarea) semnelor convenţionale din atlas;

– evitarea, eliminarea detaliilor nesemnificative care încarcă desenul şi îngreunează înţelegerea;

– când desenul are un număr mic de repere, acestea să fie denumite pe desen; dacă numărul de repere este mare acestea se vor nota cu cifre – semnificaţia lor trecându-se într-o legendă alăturată;

– pe timpul execuţiei, cadrul didactic va denumi părţile componente fără a se angaja în prezentarea lor;

– înainte de execuţie va trasa sarcini concrete privind reproducerea lor în caiet;

– poziţia cadrului didactic nu trebuie să acopere schema;

– pe timpul reproducerii în caiete nu va da lămuriri suplimentare pentru a nu dispersa atenţia.

Demonstrarea cu ajutorul mijloacelor tehnice (film):

– prezentarea explicaţiilor necesare înainte de începerea proiecţiei sau pe timpul acesteia când fenomenul este complex;

– când problematica prezentată este simplă, cadrul didactic urmăreşte să dezvolte spiritul de observaţie sau participarea lor activă la cunoaşterea fenomenului – explicaţiile pot fi date la sfârşitul proiecţiei;

– prezentarea proiecţiei pe secvenţe, când este posibil, concomitent cu angajarea de discuţii asupra celor vizionate;

– prezentarea părţilor care în mod curent nu pot fi observate cu simţurile folosind desenul animat, tehnicile speciale de filmat şi rulat.

Demonstrarea este metoda didactică prin care se asigură prezentarea sistematică şi organizată a unor obiecte, procese, fenomene şi acţiuni cu scopul învăţării lor corecte. Importanţa ei rezultă din faptul că asigură cunoaşterea, în condiţii optime, a realităţii pe bază de material concret, exemple, argumente logice.

5.3.2.4. Modelarea didactică

Modelarea reprezintă metoda de cercetare sau învăţare a obiectelor, fenomenelor (legi, principii, norme, armament, tehnică de luptă), care constă în folosirea unui model construit pe baza proprietăţilor esenţiale ale originalului.

În esenţă, totul se poate învăţa cu ajutorul modelelor; metoda modelării se înscrie în *strategia deductivă*, modelul reprezentând un mod de materializare a generalului, ansamblului de la care se pleacă în descoperirea elementelor particulare. Ea se bazează pe construirea unor raţionamente prin analogie care, considerând asemănarea a două procese, obiecte, fenomene, dintre care unul este bine-cunoscut, sugerează posibilitatea existenţei unor relaţii structurale sau funcţionale între ele.

Funcţii (scopuri):

– însuşirea de cunoştinţe noi prin conducerea gândirii elevilor la descoperirea lor cu ajutorul unor modele;

– imprimarea unui caracter intuitiv-practic învăţării;

– îi iniţiază pe elevi în utilizarea conţinutului analogic, îi obişnuieşte cu faptul că obiectele şi fenomenele pot fi modelate;

– familiarizează elevii cu tehnica operării cu modele, etapă necesară în utilizarea tehnicilor de simulare;

– stimulează operaţiile şi calităţile gândirii, capacităţile de analiză, sinteză, comparaţie;

– oferă elevilor posibilitatea de a aplica cunoştinţele în condiţii noi, variate;

– dezvoltă spiritul de observație.

Instruirea prin modelare se bazează pe folosirea de modele care sunt simplificări, schematizări, extrase.

Modelul este un sistem teoretic sau material cu ajutorul căruia pot fi studiate indirect proprietățile și transformările obiectului sau fenomenului original cu care are o anumită asemănare sau analogie esențială. Asigură accesibilitatea la ceea ce nu este accesibil. Criteriul pentru definirea pedagogică a modelului este *elementul nou de informație* pe care îl aduce nemijlocit elevului în momentul utilizării.

Tipuri de modele:

Modelul nu se identifică cu originalul și nu-l epuizează. Există variate clasificări ale modelelor. Una dintre acestea împarte modelele în obiectuale, figurative și simbolice.

Modelele obiectuale sunt reproduceri în trei dimensiuni, la scara convenabilă, ale obiectelor reale – poduri, calupuri de exploziv, proiectile, tunuri, tancuri, nave de luptă, lucrări genistice, traiectorii ș.a.

Modele figurative constau în imagini în două dimensiuni ale obiectelor – planșe, scheme, desene, fotografii, hărți, filme, semne convenționale.

Modelele simbolice sunt formule logice sau matematice care exprimă fenomene și procese din natură (formula de calcul a cantității de exploziv pentru distrugerea unei grinzi de pod, ecuația traiectoriei, legea lui Ohm).

În învățământul militar se folosesc, de asemenea: modelul similar, modelul analogic.

Modelul similar reprezintă o reproducere simplificată și la alte dimensiuni (mai mici sau mai mari), a unui obiect, fenomen sau proces care, prin păstrarea caracteristicilor esențiale, sprijină pe elev să dobândească informații (cunoștințe) în plus despre originalul modelat.

Exemplele de instruire cu modele similare:

– modele care ilustrează la scară redusă obiectul ce urmează a fi studiat: macheta unei mașini, tehnici de luptă, armament;

– modele care permit adâncirea investigației prin desfacerea în părțile componente principale: macheta demontabilă a unui motor, macheta funcțională a unei ecluze etc.

Modelul analogic sprijină elaborarea raționamentului prin analogie în care, pe baza studierii comparative a două sisteme analogice și a stabilirii de echivalente între unele din însușirile lor, se realizează transferul de însușiri noi de la un sistem la celălalt.

Modelul este exprimat prin semne sau simboluri (model ideal) care, în ordinea crescândă a dificultăților, se construiește sub forma modelelor grafice, logico-matematice și cibernetice.

STUDIUL SISTEMULUI „A" CĂRUIA I SE EVIDENȚIAZĂ ÎNSUȘIRILE a b c	STUDIUL SISTEMULUI ANALOG „B" CĂRUIA I SE EVIDENȚIAZĂ ÎNSUȘIRILE a b c d	STABILIREA ECHIVALENȚEI DINTRE a – a b - b c - c	TRANSFERUL ÎNSUȘIRII „d" DIN MODELUL ANALOG „B" ASUPRA SISTEMULUI „A".

Succesiunea etapelor în modelarea analogică

Instruirea cu ajutorul modelelor analogice trebuie să asigure elevilor succesiunea:

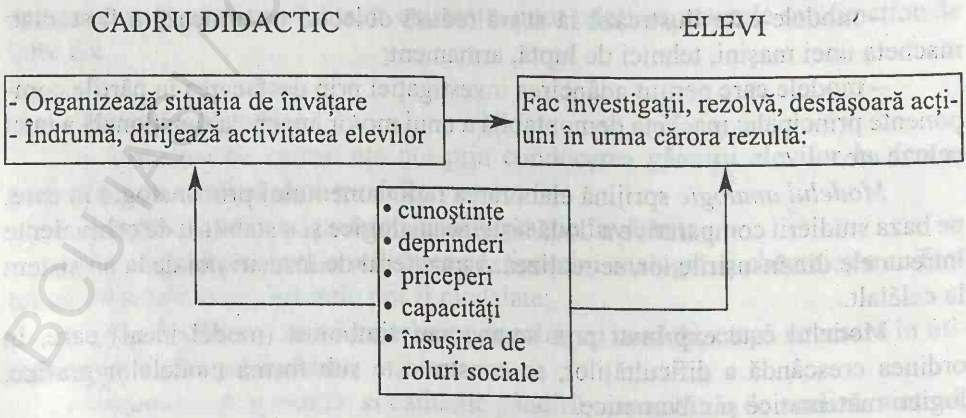
Realitatea studiată prin modelare → Elaborarea unui model ideal (grafic, logico-matematic, cibernetic) → Realitatea căreia i se cunosc noi însușiri

Prin utilizarea metodei modelării, cadrul didactic stimulează funcțiile creative ale gândirii, pune elevii în situația de a exersa diferite deprinderi (motorii, senzoriale sau intelectuale), de a aplica cunoștințele noi și variate.

5.3.2.5. Învățarea prin descoperire

Învățarea prin descoperire trebuie înțeleasă ca o strategie generală, dar și ca o metodă didactică ce se poate aplica pe timpul parcurgerii unui eveniment al învățării, unei secvențe.

Schematic, învățarea prin descoperire presupune îndeplinirea de către cadrul didactic și elev a următoarelor roluri:



Se observă gradul ridicat de implicare a elevilor la propria lor formare, în realizarea descoperirilor didactice. Detalierea interacțiunilor ce se nasc în parcurgerea acestei strategii dă naștere metodei didactice cu aceeași denumire. Acestea sunt într-o prezentare succintă argumentele pentru care se apreciază că învățarea prin descoperire reprezintă mai mult decât o metodă didactică, o strategie, dar în același timp concretizarea acesteia pentru realizarea unui obiectiv operațional-observabil și măsurabil, justifică și menținerea statutului de metodă didactică.

În concluzie, învățarea prin descoperire este metoda didactică în care cadrul didactic concepe și organizează activitatea astfel încât să faciliteze elevului descoperirea prin efort propriu a cunoștințelor, explicațiilor, legilor proceselor și fenomenelor, prin parcurgerea identică sau diferită a drumului descoperirii inițiale a adevărurilor.

Descoperirea didactică se realizează prin metode diferite de nuanța euristică cum ar fi: observarea dirijată, observarea independentă, învățarea prin încercări-experiențe, studiul de caz, problematizarea, studiul individual, instruirea prin activitate independentă, studiul cărții, efectuarea de anchete, elaborarea de lucrări etc.

Aplicarea cu eficiență a descoperirii necesită cunoașterea și aplicarea fiecărei metode în parte.

Ținând seama de logică, se poate vorbi de următoarele tipuri de descoperire, corespunzător formelor de raționament pe care se întemeiază:

Descoperirea inductivă presupune organizarea unor situații care să ofere celor care învață elemente, cazuri similare, particulare, pe baza cărora, prin efort propriu, să ajungă la generalizări, reguli, definiții. Să reținem „efort propriu" pentru a nu confunda prezentarea expozitiv-inductivă, demonstrativă cu învățarea prin descoperire.

Descoperirea deductivă se realizează pornind de la adevăruri generale (principii, legi, reguli) la cunoștințe particulare. În felul acesta elevii confruntă anumite cazuri particulare cu principiul cunoscut pentru a constata apartenența sau neapartenența acestora la principiul respectiv, precum și modul specific în care se manifestă adevărurile generale în cazurile particulare studiate.

Descoperirea analogică se realizează pe baza asemănării unor elemente a două sisteme (obiecte, fenomene) și, ca urmare, se presupune și asemănarea celorlalte elemente ca și în cazul raționamentelor. Dacă pistoalele mitralieră de tip Kalașnikov *a* și *b* au elementul *e*, atunci și pistoalele mitralieră de tip Kalașnikov *c* și *d* au elementul *e*. Este evident că certitudinile oferite de analogie trebuie verificate teoretic și practic, deoarece obiectele, procesele se aseamănă uneori din foarte multe puncte de vedere, dar se și deosebesc prin altele care le asigură propria identitate.

Descoperirea transductivă apelează la prezentarea metaforică a conținutului, fapt pentru care nu realizează o cunoaștere profundă, ci doar o viziune comparativă, metaforică asupra unor obiecte, procese, fenomene, de la abstract către concret sau invers.

Datorită valențelor sale formative pentru viață, descoperirea didactică trebuie practicată sistematic, deoarece dezvoltă armonios însușirile și trasăturile de personalitate umană cum ar fi: elementele cunoașterii senzoriale, gândirea, limbajul, imaginația, creativitatea, curiozitatea epistemică, voința, calitățile moral-volitive, precum și trăsăturile de caracter. Rezultă că aplicarea acestei strategii (metode) nu realizează o simplă înregistrare de cunoștințe, ci formarea conștientă și deliberată a capacităților umane.

Practicarea metodei are efecte deosebite asupra formării personalității elevilor, realizând o nuanțată motivație intrinsecă, dezvoltă potențialul intelectual, se perfecționează metodele și procedeele de muncă eficientă independentă formând, pentru viață, stilul de muncă intelectuală, dezvoltă încrederea în forțele proprii de cunoaștere.

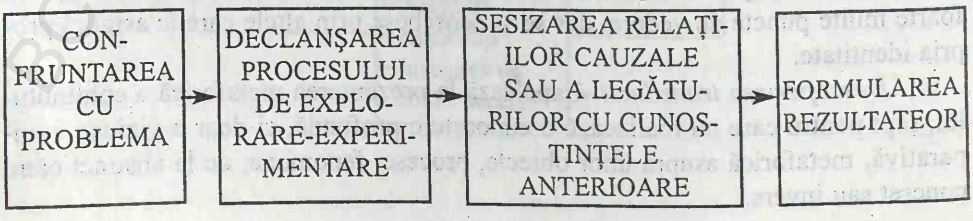
Cucerind prin efort adevărurile, se dezvoltă participanților sentimentul dragostei și respectului pentru știință, tehnică și cultură. Experimentând în laboratoare sau ateliere, măsurând sau construind, descoperirea formează și dezvoltă deprinderile și capacitățile de a utiliza mijloacele tehnice, aparatura de măsură și control.

Datorită acestor virtuți, strategia (metoda) descoperirii, în ciuda timpului mai mare ce-l presupune aplicarea ei, trebuie să fie utilizată cu consecvență. Redescoperirea adevărurilor, pe baza efortului personal, constituie virtutea principală a metodei (strategiei) care materializează cerința realizării unui învățământ activ-participativ, formativ, conștient și temeinic, ceea ce oferă pentru fiecare elev valoarea unor adevărate descoperiri, prilejuind satisfacții cognitive deosebite și calitățile de a nu fi uitate cu ușurință.

Indiferent de evenimentul cursului (lecției) pe care cadrul didactic îl organizează și-l desfășoară, eficiența aplicării metodei depinde de angajarea conștientă a elevului la greul muncii de cucerire prin efort propriu a conținutului de instruit. Activismul elevului este în funcție de realizarea unei motivații corespunzătoare a ambilor agenți ai procesului de învățământ.

Competența psihopedagogică și profesională a cadrului didactic reprezintă cheia succesului aplicării metodei. Organizator, îndrumător, dirijor competent în asigurarea unor situații de învățare adecvate și a unui optimum motivațional constituie o sarcină mult mai dificilă decât aceea a executării unei lecții tradiționale.

Pentru realizarea descoperirii studenții trebuie să parcurgă următoarele etape:



Eficiența metodei depinde de caracterul individualizat al muncii cadrului didactic. Ritmul diferit al desfăşurării proceselor nervoase superioare reclamă o îndrumare diferențiată, o repartizare diferită, dar echilibrată a sarcinilor de muncă.

Aplicarea învățării prin descoperire solicită din partea cadrelor didactice foarte multă atenție încă din etapa proiectării programelor analitice pentru a asigura timpul necesar desfăşurării formelor de organizare a învățământului cu care metodele predominante să fie cele de tip euristic.

Nefiind posibilă parcurgerea integrală a tuturor cursurilor prin tipuri ale învățării prin descoperire, cadrele didactice, elaborând proiectul de tehnologie didactică, vor trebui să opteze cu discernământ ce probleme şi în cât timp pot fi parcurse prin descoperire.

Pentru declanşarea descoperirii didactice cât şi pentru efectuarea acesteia se folosesc cu predilecție următoarele metode didactice: problematizarea, studiul de caz, convorbirea euristică, brainstormingul, experimentul, observarea independentă şi dirijată, întocmirea de referate, lucrări de curs, de maistru etc.

5.3.2.6. Instruirea prin problematizare

Înțelegerea esenței problematizării presupune, înainte de a aprofunda detaliile metodei, înțelegerea aparatului noțional implicat în problematizare: problemă, problematic, a problematiza, situație, întrebare-problemă. Problema reprezintă un proces, fenomen dificil de înțeles, neclar, complicat, încurcat, dificil şi ca urmare greu de rezolvat. Comisia națională a concursului de matematică-fizică apreciază ca „probleme" acele probleme neexistente în nici un manual sau culegere. Această subliniere este necesară pentru a înțelege caracterul de noutate contradictoriu pe care trebuie s-o reprezinte problemele pe care le vom oferi spre rezolvare participanților.

A crea probleme, a face dintr-un lucru, proces sau fenomen o problemă didactică, reprezintă acțiunea de a problematiza şi rezultatul ei.

Conceptul de situație desemnează ansamblul de împrejurări, circumstanțe în care şi din care urmează să rezulte învățarea, ca urmare a acțiunii de a răspunde nedumeririlor, problemelor al căror răspuns este necunoscut.

Situația-problemă reprezintă ansamblul contradictoriu, conflictual, ce rezultă din trăirea simultană a două realități: experiența anterioară (cognitiv-emoțională) şi elementul de noutate şi de surpriză, necunoscutul cu care se confruntă subiectul cunoscător. Acest conflict incită la căutare, descoperire, la intuirea unor soluții noi. „Fondul acestei dificultăți este, de obicei, o situație organizată special, în care elevul, ghidându-se după anumite nevoi şi încercând să învingă greutățile întâmpinate, dovedeşte cu acestă ocazie noi cunoştințe şi experiențe"(1).

Întrebarea problemă este un element component al situației-problemă, cu ajutorul căreia se determină una din dificultățile (necunoscutele) situației. Situația-problemă cuprinde, aşadar, un ansamblu de întrebări-problemă.

Literatura de specialitate subliniază că pentru extinderea aplicării problematizării este necesară creşterea capacităţii cadrelor didactice de a elabora situaţii-problemă, probleme şi întrebări-problemă. Din explicarea aparatului noţional rezultă o anumită interdependenţă între concepte care trebuie înţelese pentru că numai astfel „problematizarea" îşi poate revedinca statutul de „metodă didactică". Atât în predarea, cât şi în învăţarea problematizată, cadrul didactic are sarcina de a elabora şi adresa situaţiile-problemă, precum şi de a îndruma dobândirea cunoştinţelor, deprinderilor şi capacităţilor, iar elevului revenindu-i obligaţia de a găsi un răspuns dilemei, stării de perplexitate pe care o trăieşte punându-şi întrebări succesive ce-l ajută în rezolvarea situaţiei. De aici rezultă schema generală a activităţii cadrului didactic în aplicarea problematizării:

ACTIVITATEA CADRULUI DIDACTIC	ACTIVITATEA ELEVULUI
A. Elaborează SITUAŢIA-PROBLEMĂ care poate conţine: 1. Probleme	- Receptează situaţia-problemă - Îşi pune întrebările-problemă prin care, rezolvându-le, ajunge la îndeplinirea sarcinilor didactice
B. 1. Comunicarea situaţiei-problemă 2. Îndrumarea şi ajutorarea elevilor de a rezolva situaţia 3. Întărirea pozitivă şi negativă a rezultatelor obţinute	- Comunică rezultatul dobândit prin investigaţie proprie

Aşadar, trebuie reţinut:

- Esenţa problematizării constă în elaborarea şi aplicarea situaţiilor-problemă pentru cucerirea de către elevi a adevărurilor prin efort personal.
- Cadrul didactic are rolul de a comunica situaţia, de a îndruma căutările şi a realiza întărirea pozitivă şi negativă.
- Întrebările-problemă trebuie să şi le pună elevii şi numai în măsura în care nu reuşesc să demareze singuri în rezolvarea situaţiei vor fi ajutaţi în identificarea întrebărilor-problemă.

Problematizarea este metoda de învăţământ care constă în formularea de către cadrul didactic a situaţiilor-problemă care solicită elevilor utilizarea, restructurarea şi completarea cunoştinţelor în vederea soluţionării acestor situaţii pe baza experienţei şi efortului personal declanşat şi disconfortul motivaţional-afectiv, cognitiv.

Tipuri de situaţii-problemă

Conţinutul deosebit de larg al instruirii se reflectă într-o diversitate largă de situaţii-problemă. Astfel se vor elabora şi aplica, în funcţie de treapta de învăţă-

mânt, *situații–problemă* de conducere, pentru dezvoltarea capacităților cognitive (însușirea cunoștințelor, fixarea și consolidarea acestora), practice (formarea deprinderilor și capacităților superioare de acțiune) și educative în sensul restrâns al noțiunii prin care se vizează formarea calităților moral-volitive, a sentimentelor și atitudinilor înaintate.

Cadrul organizatoric conflictual al situației poate fi astfel creat încât sarcina elevilor să rezulte din circumstanțe prin care elevilor li se solicită:

1. să aplice cunoștințele, deprinderile, capacitățile anterior formate în condiții noi, necunoscute;

2. să aleagă dintr-un ansamblu de date numai pe acelea care sunt necesare în rezolvarea situației;

3. să rezolve o situație în care apare o contradicție (controversă) între rezolvarea teoretic cunoscută și inaplicabilitatea practică a acesteia;

4. să rezolve dezacordul între cunoștințele insuficiente și explicația științifică;

5. să sesizeze dinamica unor procese, fenomene cu aspect relativ static.

5.3.2.7. Studiul de caz

a) Această metodă a fost inițiată și utilizată sistematic începând din anul 1935 la Business School, instituție asociată Universității Harvard. Ea a fost aplicată mai întâi la formarea profesională a adulților. Ulterior, metoda a fost extinsă la formarea în învățământul liceal și chiar în cel gimnazial mai ales pentru studiul disciplinelor socio-umane și în educația moral-civică.

Școala din Harvard și-a construit o cazotecă de peste 30 000 de „cazuri" culese din realitate (unele sunt scrise, altele sunt filmate). Ele conțin *situații problematice reale*, tipice pentru domeniile socio-profesionale pentru care sunt pregătiți absolvenții. Studiindu-le și soluționându-le în timpul pregătirii ei, știu să le soluționeze și atunci când le întâlnesc în realitate.

b) Este un aspect cu semnificație mai generală. În viață, mereu, ne confruntăm cu situații problematice care ne găsesc nepregătiți să le facem față. Orice educator își dă seama că majoritatea acestora nu au soluții în manualele de matematică sau fizică. Ce-i drept, în acestea există „probleme" – deseori însă de un artificialism supărător. Probabil că orice educator a trebui să-și constituie o „cazuistică" cuprinzând *situații problematice reale* (întâlnite de el însuși sau relatate de alții), situații problematice probabile (deductibile, previzibile în funcție de anumite tendințe) și *situații problematice posibile* (care pot fi intuite sau presupuse rațional); se pot chiar imagina *situații-limită*, mai puțin probabile, dar nu imposibile.

c) O dată colecționate aceste situații problematice, ele trebuie supuse unui proces de prelucrare pedagogică. Redactarea finală a materialului trebuie să cuprindă:

– un *titlu* cât mai ingenios, mai atractiv, mai incitant, pentru cei care vor studia cazul;

– *obiectivele pedagogice* vizate – exprimate în termeni de comportament observabil;

– descrierea detaliată a *situației problematice* (pe cât posibil într-un limbaj clar și sugestiv); eventualele calități narative sau scriitoricești ale educatorului pot fi de mare folos; redactarea trebuie astfel făcută încât cel care o va studia să o perceapă ca și când ar avea-o în mod real în fața ochilor și s-ar simți implicat în acea situație problematică ca actor;

– formularea clară a *sarcinilor de învățare* – prin derivare directă din obiectivele urmărite. (Elevilor trebuie să li se ceară să se implice în universul problematic descris, în care îndeplinesc o anumită sarcină și se confruntă „efectiv" cu problemele relatate).

d) Utilizarea propriu-zisă a unui astfel de material în activitatea didactică presupune un studiu în etape.

În *prima etapă* se cere elevilor să studieze cazul *individual* și să găsească soluții pentru fiecare dintre sarcinile respective.

În *a doua etapă* se organizează *studiul în grupuri mici* (5-6 membri). Dezbaterile de grup trebuie conduse efectiv de un membru-elev al grupului. Intervențiile educatorului trebuie să fie minime și cât mai discrete.

În *a treia etapă* se organizează studiul în plen al cazului. Grupurile își precizează pe rând, soluțiile. Membrilor care nu adoptă soluțiile grupurilor li se permite să-și prezinte punctele de vedere proprii. Urmează analiza critică a tuturor soluțiilor. Dezbaterea trebuie să fie cât mai liberă. Educatorul trebuie să orienteze dezbaterea cu tact, astfel încât soluțiile corecte să fie adoptate de întreaga clasă în baza argumentelor aduse de cei care le-au găsit. Orice impunere autoritară a unor soluții „ex-catedra" este nepedagogică. Excepție face situația în care cei care au studiat cazul n-au reușit să-i depășească dificultățile. Dar aceste situații sunt foarte rare. Oricum, educatorul trebuie să încurajeze cât mai mult exprimarea liberă, argumentată și critică a elevilor. Acestea sunt în fond principalele obiective pedagogice pe care le formulează utilizarea metodei.

5.3.2.8. Incidentul critic

Este o variantă „minusculă" a studiului de caz. Are aceeași structură ca și studiul de caz (titlu, situație problematică, sarcini de lucru). Diferența este dată de situația problematică. Aceasta este fie o „situație-limită" , fie o problemă bine circumscrisă imaginată sau construită pe bază de supoziții raționale. Metoda permite realizarea unor obiective de formare a unor capacități superioare legate de gândirea analitică, judecata critică sau gândirea creativă.

Incidentele pot fi rezolvate numai individual – luând aspectul unor probe formative. Ele pot fi însă și studiate parcurgând toate cele trei faze indicate la metoda studiului de caz.

5.3.2.9. Metodele de antrenament

Există o gamă variată de aşa-numite *training-methods* create pentru a forma abilităţi şi deprinderi intelectuale, comportamentale sau motrice.

a) Ele au fost derivate din metoda tradiţională a exerciţiului (sau exersării). Exerciţiul a apărut ca metodă în virtutea maximei: *Repetitio est mater studiorum* (Repetiţia este mama învăţării). Ea a determinat unele practici aberante în învăţământul scolastic de tipul „repetării papagaliceşti". Dar exerciţiul a fost adesea convertit şi într-o metodă activă. În acest sens, s-a impus regula ca el să se bazeze pe efectuarea conştientă şi repetată a unor operaţii mintale sau motrice, în vederea formării unor automatisme intelectuale sau psihomotorii (ca în cazul utilizării algoritmilor).

b) O modalitate mai activă a exerciţiului a impus principiul propus de John Dewey de a „învăţa prin acţiune" (*learning by doing*). Antrenamentul activ se realizează în situaţii practice reale. Educatorul oferă anumite informaţii (reguli de acţiune, tehnici etc.), iar cei care se formează învaţă practicând efectiv aplicarea corectă a acestora.

c) Forme de antrenament activ sunt cuprinse în orice instruire bazată pe aplicaţii practice sau sub forma practicii. Viitorii educatori sau medici îndeplinesc aşa-numitele „stagii de practică". Îndrumătorii practicii asistă la activităţile de antrenament corectând eventualele erori şi evaluând împreună cu practicanţii progresele individuale, dificultăţile etc. Antrenamentul activ este folosit mult în formarea sportivilor de performanţă şi, în fond, este obligatoriu pentru orice formare profesională.

d) Uneori însă antrenamentul practic în situaţii reale este imposibil sau primejdios. Pentru a evita acest neajuns s-a recurs la *simulatoare*. Antrenamentul cu ajutorul simulatorului precede uneori antrenamentul efectiv (de exemplu, în formarea abilităţilor specifice la şoferi, aviatori etc.).

Simulatorul este un agregat mecanic care nu trebuie confundat cu simularea. Simulatorul oferă celui care învaţă posibilitatea de a exersa un model de acţiune-standard, fără a-i solicita capacităţi imaginative sau a-i propune situaţii imprevizibile. Nici chiar simulările cu ajutorul calculatorului nu depăşesc limitele gândirii logice; în ciuda varietăţii mari de situaţii problematice pe care le poate propune computerul modern performant, el se transformă, temporar, într-un agregat de simulare asemănător simulatoarelor tradiţionale. Ceea ce nu înseamnă că antrenamentul cu ajutorul computerului sau simulatorului mecanic nu poate determina „accelerarea experienţei" celor care se pregătesc pentru anumite profesii. De exemplu, în pregătirea cosmonauţilor, NASA a combinat simulatorul cu antrenarea în situaţii-limită, simulate în funcţie de datele pe care le cunoşteau despre imponderabilitate, spaţiul cosmic etc. O „combinaţie metodică" deosebit de eficace, dacă avem în vedere performanţele absolvenţilor respectivelor cursuri...

5.3.2.10. Metodele simulative

Aceste metode se bazează exclusiv pe simularea didactică a unor situații problematice reale sau imaginare. Ele pot fi folosite însă cu succes pentru a forma capacitățile necesare celor care învață pentru a îndeplini anumite „roluri" în situațiile respective sau în altele asemănătoare acestora.

a) Începutul acestor metode l-au făcut militarii. Ei au inventat așa-numitele *kriegspiels* sau *war-games* (jocuri de război) care reproduc în miniatură manevre militare sau posibile războaie pe baza unor „scenarii" care iau în calcul posibili adversari, posibilitățile lor tehnico-tactice de atac, de ripostă, de defensivă etc. Cei care învață comandă armate sau regimente, îndeplinesc misiuni precise, încearcă să aplice principiul surprinderii adversarului etc. NATO și alte organisme militare verifică adesea prin „aplicații practice" și „exerciții" capacitățile câștigate de către cei pregătiți pe baza acestor *war-games*.

b) În școală, metodele simulative au precursori în jocurile inventate pentru educația preșcolarilor de către Froebel și, mai ales de către Maria Montessori. *Jocul didactic* este o variantă a „jocului cu reguli" folosit în grădinițe pentru a organiza activitatea ludică și timpul liber al preșcolarilor. Deosebirea constă în faptul că „regulile" jocului didactic sunt tocmai obiectivele pedagogice urmărite de educator și convertite în „sarcini de învățare". Elevilor li se sugerează jocuri în care, pentru a reuși, trebuie să asimileze anumite cunoștințe sau să aplice anumite definiții, reguli, principii, teoreme etc. Învățătorii au creat un număr mare de asemenea jocuri, adesea de o mare valoare și de o mare varietate (jocuri de competiție, jocuri cu ghicitori, jocuri cu întrebări, jocuri muzicale, jocuri aritmetice, jocuri de orientare etc.).

c) În învățământul pentru adulți, Busines School din Harvard a dezvoltat primele *jocuri de rol (role playing)* pentru formarea afaceriștilor (așa-numitele bussiness-games). Institutul Carnegie a inventat primele *jocuri de conducere* (*management-games*) pentru formarea managerilor din economie și administrație. Ulterior, metoda jocului de rol a căpătat o enormă extindere. Esența metodei o constituie situația problematică reală sau imaginară în care participanții sunt invitați să se implice jucând anumite *roluri*. „Rolurile" sunt tocmai sarcinile de învățare – în sensul că, îndeplinind respectivele „roluri", cei care învață își exersează tocmai capacitățile necesare îndeplinirii în realitate a unei asemenea responsabilități.

De exemplu, să presupunem o situație conflictuală oarecare într-o școală. Pentru soluționarea ei se pot distribui roluri precum cel de inspector-anchetator, director, director-adjunct, lider sindical, diriginți, profesori de diferite discipline etc. Oricare dintre aspiranții la o carieră didactică s-ar putea afla cândva într-un asemenea „rol". Nimic mai util decât formarea prin metoda jocurilor de rol pentru a face față unor asemenea situații profesionale.

Realizarea materialelor didactice pentru construirea unor jocuri de rol presupune îndeplinirea câtorva condiții:

1. alegerea *situației problematice* și redactarea ei într-o manieră precizată pentru redactarea studiilor de caz;

2. conceperea unor *instrucțiuni minimale* pentru interpretarea rolurilor prin prisma unor obiective pedagogice operaționale – concepute ca *sarcini de învățare individuală;*

3. stabilirea unor norme de *învățare colectivă* (de grup) care vor funcționa ca „reguli ale jocului".

În componența unui joc de rol bine conceput vor intra următoarele elemente:

– *titlul* (ingenios, atractiv, incitant);

– *situația problematică* (redactată clar și, dacă este posibil, expresiv, literar);

– *rolurile individuale* (instrucțiuni minimale privind responsabilitățile și statutul funcției, precum și sugestii secrete privind relațiile interpersonale cu ceilalți participanți implicați în situația problematică);

– *sarcina de învățare colectivă* (simularea unei activități reale tipice pentru instituția sau organizația profesională respectivă; de ex., adunare generală, reuniune de lucru etc.; se vor preciza foarte clar normele legale și deontice în care își desfășoară activitatea respectiva organizație și cerința expresă ca ele să fie respectate).

Etapele desfășurării activității trebuie să cuprindă:

– prezentarea situației problematice tuturor participanților;

– distribuirea rolurilor (acestea pot fi alese liber sau sugerate de către instructor);

– studiul individual și însușirea rolurilor;

– simularea propriu-zisă a activității de soluționare a situației problematice; instructorul nu ia parte decât ca observator la toate aceste activități. El poate interveni numai în etapa ultimă pentru a realiza:

– evaluarea rezultatelor; analiza demersurilor, corecții asupra modului de îndeplinire a rolurilor și a sarcinii colective.

Teoria matematică a jocurilor, ca și teoria deciziei și calculul probalităților permit conceperea unor jocuri didactice analizabile matematic. În special *jocurile de competiție* (cu 1-2 sau mai mulți jucători) și *jocurile de negociere* pot fi simulate cu ajutorul calculatorului. Calculatorul poate interveni benefic în prima și ultima etapă.

d) *Jocurile de cooperare* constituie o categorie relativ distinctă de simulări didactice. Ele au fost inițiate în urmă cu aproape un secol în urma observațiilor întreprinse de Gustave Le Bon asupra comportamentelor gregare și asupra „psihologiei mulțimilor". Cercetătorii americani Lewin, Leavitt, Lippit, Festinger și Bales au întreprins numeroase investigații menite a elucida interacțiunile dintre membrii grupurilor mici simulând experimental asemenea jocuri. Pe această bază s-au constituit așa-numitele „tehnici de grup".

5.3.2.11. Tehnicile de grup

Aceste metode pot fi considerate o categorie aparte, deşi apelează adesea la procedee presupuse de cele anterioare.

◆ *Grupurile de muncă intelectuală* sunt de o mare varietate:

– *grupurile de reflecţie* valorifică în mod eficient aspecte favorabile ale dezbaterii libere specifice studiului de caz, dar şi procedeele de procurare a „informaţiilor disipate" care sunt învăţate spontan în jocul de rol, jocul de competiţie şi jocul de negociere;

– *grupul de decizie* – beneficiază de efectele interînvăţării şi interactivităţii, dar şi de fenomenul descoperit de Lewin în 1940 conform căruia deciziile luate împreună tind să se fixeze mai rapid afectând chiar şi comportamentele individuale;

– *grupul de rezolvare a problemelor* – poate fi socotit o variantă a celui precedent, cu excepţia faptului că „efectul Lewin" poate avea efecte negative (soluţiile greşite se pot „fixa", împiedicând gândirea rezolutivă să se manifeste independent şi critic);

– *grupul de autoinstruire* – valorifică observarea tendinţei de formare după afinităţi a grupurilor mici. Coechipierii se aleg reciproc prin simpatie reciprocă. Membrii sunt foarte motivaţi să colaboreze. Grupul are, de obicei, 2-5 membri. Numărul de 3 membri este ideal pentru eficacitatea grupului. Metoda poate fi considerată remarcabilă pentru organizarea studiului în clasă sau a studiului independent (acasă).

◆ *T-Group* (grupul de antrenament) a apărut în urma descoperirii lui Kurt Lewin (1945). Metoda a fost criticată pentru duritatea experimentului (introducerea de persoane „ fragile" psihic în grupuri puternic coezive a avut urmări grave: şocuri psihologice, traumatisme sufleteşti etc.). Pentru depăşirea acestor inconveniente s-au introdus măsuri corective. În acest fel, s-a putut valorifica mai „uman" descoperirea că grupurile sunt instrumente de instruire prin faptul că impun în mod autoritar „noilor veniţi" normele şi chiar „cunoştinţele" (convingeri, cutume, tabuuri etc.). *T-Group*-ul poate fi folosit de diriginţi ca o metodă de „disciplinare prin colectiv" a unor elevi certaţi cu regulamentul şcolar. Clasele coezive de elevi pot îndeplini spontan efectele descoperite de Lewin. Alte aplicaţii în învăţământul normal însă pot fi cu greu găsite acestei metode.

5.4. TENDINŢE ÎN PROCESUL DE MODERNIZARE A METODOLOGIEI DIDACTICE

Metodologia de instruire se caracterizează printr-o permanentă deschidere la înnoire, la inovaţie. Reconsiderarea finalităţilor şi conţinuturilor învăţământului este însoţită de reevaluarea şi înnoirea metodelor folosite în practica instructiv-educativă.

Care sunt tendințele principale ale înnoirii și modernizării metodologiei de instruire?

• *Valorificarea deplină a metodelor în direcția activizării elevilor*, a participării lor efective la dobândirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. Prin metodele de învățământ trebuie antrenate procesele intelectuale ale elevilor, să se imprime acțiunii de învățare un pronunțat caracter activ și formativ. Activismul ca orientare a metodelor presupune stimularea și dezvoltarea eforturilor elevilor, nu atât pentru a reproduce cunoștințele, cât mai ales pentru a opera cu ele.

• *Accelerarea caracterului formativ* al tuturor metodelor de instruire utilizate în activitatea de predare-învățare (clasice, clasice-renovate sau moderne), acestea asumându-și o intervenție mai activă și mai eficientă în cultivarea potențialului individual, în dezvoltarea capacităților de a opera cu informațiile asimilate, de a judeca și de a aplica cunoștințele, de a investiga și de a căuta soluții adecvate de rezolvare a problemelor sau situațiilor-problemă.

• *Aplicarea cu prioritate a metodelor activ-participative, centrate pe elev*, pe activizarea la maximum a structurilor cognitive și operatorii ale elevilor, pe exersarea funcțiilor și potențialului psihofizic al acestora, pe transformarea elevului în coparticipant al propriei instruiri și educații.

Creșterea ponderii metodelor activ-participative nu înseamnă renunțarea la metodele clasice de învățământ (observația, expunerea, conversația, demonstrația, exercițiul etc.), la cele de transmitere și asimilare a informației.

Metodologia modernă operează schimbări care țin de pondere, dar mai ales de valorizare, de sporire a potențialului formativ al metodelor clasice, prin accentuarea caracterului lor euristic și activ participativ. Nu se poate spune că metodele tradiționale în sine sunt ineficiente, iar cele moderne eficiente (a nu se cădea în „mistica" unora sau altora dintre metodele la modă). Totul trebuie judecat în funcție de contextul în care sunt folosite și, mai ales, dacă ele determină randament școlar sporit, economie de efort intelectual și de timp.

Selecția și combinarea metodelor la nivelul unităților de muncă independentă trebuie gândite în funcție de anumiți parametri, de anumite condiții ale învățării: obiective didactice, conținut de instruit, particularitățile cantitative și calitative ale grupului școlar, caracteristicile psihologice, timp de învățare, experiență și factori de personalitate ai profesorului, costuri materiale.

• *Caracterul euristic* ce se cere a fi imprimat metodelor, exprimă necesitatea creării în procesul de învățământ a unor condiții favorabile antrenării elevilor pe drumul căutărilor, al cercetării, care *să favorizeze învățarea prin problematizare și descoperire.*

• Folosirea metodelor care combină *învățarea individuală cu munca în echipă*, precum și a metodelor care contribuie la intensificarea relației profesor-elevi.

O îmbinare și o alternanață sistematică a activităților bazate pe efortul individual al elevului (lectura, documentarea după diverse surse de informație, observația proprie, exercițiul personal, instruirea programată, experimentul și lucrul

individual, tehnica muncii cu fişe etc.) cu activităţile ce solicită efortul colectiv (de echipă, de grup) de genul discuţiilor (sau dezbaterilor colective), asaltul de idei (*brainstorming*-ul), simularea, tehnici de interpretare a rolurilor, a jocurilor, studiul de caz, rezolvarea de probleme în microgrupuri etc.

◆ Folosirea *unor metode care să favorizeze relaţia nemijlocită a elevului cu obiectele cunoaşterii* (sau cu modelele lor), a metodelor practice (cu caracter practic-aplicativ, practic-experimental, practic-demonstrativ).

◆ *Însuşirea metodelor de studiu, de informare şi documentare, a metodelor şi tehnicilor de muncă intelectuală independentă*, care oferă deschiderea spre autoinstruire, spre învăţarea continuă de-a lungul întregii vieţi.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ANEXĂ

ŞCOALA DE RĂZBOI DIN DEZIDERIA
– Simulare didactică pe bază de joc de rol –

Vi se propune următoarea simulare didactică:

Patria dvs., Republica Dezideria, şi-a câştigat de numai câţiva ani independenţa. Aflată la întretăierea intereselor geopolitice a trei superputeri şi fiind înconjurată numai de vecini duşmani, cu pretenţii teritoriale faţă de ea, această ţărişoară are nevoie de o armată proprie. Întrucât populaţia dezideriană este de numai 3 milioane de locuitori, ea nu poate spera să îşi alcătuiască o armată numeroasă. Strategia adoptată de Ministerul de Război este orientată în două direcţii. Primul obiectiv constă în achiziţionarea de armament modern. Acest obiectiv este realizabil în scurt timp, întrucât ţara are mari resurse aurifere şi o industrie extractivă avansată „moştenită" de la colonişti. Al doilea obiectiv constă în valorificarea potenţialului intelectual şi de patriotism deţinut de dezideri eni. Aceasta s-ar putea realiza printr-un sistem de învăţământ militar modern, bazat pe şcoli de elită care să permită formarea unor comandanţi competenţi. Dezideria are deja 3 şcoli superioare de război care produc anual 300 de ofiţeri capabili să instruiască trupe de uscat, maritime şi aeriene. Îi lipsesc însă marii comandanţi. În acest an guvernul a înfiinţat Şcoala de Studii Militare Aprofundate care vizează înlăturarea, în scurt timp, a acestui neajuns. Din rândul absolvenţilor vor fi recrutaţi ofiţerii superiori meniţi să îşi asume răspunderi importante şi să dea naţiunii dezideriene sentimentul că politica de independenţă şi neutralitate dusă de actualul preşedinte poate fi continuată fără riscuri.

Şcolarizarea în această instituţie de superelită, deşi trebuie să fie bazată pe o exigenţă maximă, nu poate fi făcută din rândul tinerilor ofiţeri. Aceasta ar periclita sistemul abia înjghebat de pregătire a trupelor şi ar lăsa nevalorificată sursa de potenţial intelectual pe care o reprezintă absolvenţii de învăţământ superior civil.

Prin urmare, trebuie folosită aşa-numita filieră indirectă; dar aceasta, cu maximă responsabilitate. Se vor prezenta la primul examen de admitere şi civili, absolvenţi ai învăţământului superior. În acest sens, pentru a se verifica motivaţia lor în raport cu cariera militară şi obiectivele instutuţiei s-a organizat, în preambulul examenului, o probă eliminatorie. Cu excepţia a 6 dintre dvs. (care vor juca roluri de candidaţi), toţi celalţi aţi fost numiţi cadre didactice la Şcoala de Studii Miliatre Aprofundate şi faceţi parte din comisia de admitere. Urmează să desfăşuraţi proba eliminatorie. Ea va avea caracter de discuţie liberă cu cei 6 candidaţi. Trebuie să stabiliţi cât mai exact dacă ei au sau nu au o motivaţie cores-punzătoare. Vă prevenim că, după toate datele, numai 3 sunt în această situaţie.

Trebuie să îi depistați rapid. Puteți pune candidaților orice întrebare, dar timpul maxim de examinare a unui candidat este de 10 minute. Dacă dialogul cu candidatul depăşeşte 10 minute, acesta se poate considera admis. În final veți comunica rezultatele. Aveți obligația de a argumenta deciziile luate atât candidaților respinşi, cât şi celor admişi.

PRECIZARE METODICĂ

În timp ce cursanții studiază „rolul de grup", profesorul pregăteşte individual şase „candidați" care vor juca roluri diferite sub raport motivațional. Succesul activității depinde de discreția pregătirii şi de priceperea cu care „candidații" îşi vor juca rolurile.

TRAGEDIA LUI KAMMERER
– studiu de caz-

Obiective operaționale

Studiind cazul „Tragedia lui Kammerer" cursanții vor deveni capabili:

1. să înțeleagă dramatismul care însoțeşte investigațiile ştiințifice menite a elucida raporturile dintre memoria genetică şi memoria psihică şi, implicit, pe cele dintre învățare, adaptare şi dezvoltare;

2. să deducă limite ale adaptării biologice şi psihice şi legități ale învățării umane şi implicații ale acestora în procesul formării militarilor.

PRECIZĂRI

„Tragedia lui Kammerer" relatează o întâmplare reală care a marcat profund naşterea şi dezvoltarea psihologiei ştiințifice. Ecoul acestei tragedii este actual şi frământă lumea psihopedagogiei. Perspectiva realizării unui *experimentum crucis* în favoarea teoriei „eredității dobânditului" este apreciată diferit, dar convingerea că ea ar avea drept consecință imediată o „revoluție copernicană" în ştiințele socio-umane este unanimă.

Bineînțeles, asemenea descoperire şi-ar găsi multiple aplicații, în special în domeniile formării umane, care ar conferi mutații practice profunde.

SITUAȚIA PROBLEMATICĂ

În anul 1922, în timpul desfăşurării lucrărilor Congresului Internațional de Fiziologie, a avut loc o întâmplare tragică, a cărei victimă a fost tânărul docent

vienez Johann Kammerer. Întrucât întâmplarea a marcat profund destinul ştiinţelor – mai ales a celor biologice şi psihologice – merită rememorată şi chiar reînviată.

Pentru a înţelege despre ce este vorba, trebuie să reluăm câteva fapte şi preocupări ştiinţifice extrem de dezbătute în perioada care a precedat congresul. La acea dată se ajunsese la o actualizare a conflictului de opinii întreţinut de aşa-zişii „lamarckieni" sau „ambientişti" şi „ereditarişti" care reînviau ideile ineiste cu origini în filosofia platonică şi teologia Sfântului Toma d' Aquino.

Lamarck explică evoluţia şi variaţia fiinţelor vii prin adaptare la mediu, mergând pe principiul că funcţia creează organul. (De ex., girafa are gâtul lung, deoarece a tot întins capul după hrană; Lamarck ignora faptul că şi alte animale au întins gâtul după hrană fără ca efectele să fi fost aceleaşi.) Pentru a explica aceste cazuri de adaptare la mediu, Darwin a adăugat şi efectele selecţiei naturale în cadrul a ceea ce el numea *struggle for life* (luptă pentru supravieţuire).

El nu contestă că ar exista unele caractere dobândite, dar punea accentul pe dotarea ereditară: aceasta conferea indivizilor mai bine dotaţi un surplus de şanse în lupta pentru supravieţuire.

La sfârşitul secolului al XIX-lea viziunea lamarckiană a început să fie contestată puternic. Campionul acestor contestaţii a fost biologul Weissman, care a şi dat numele unui curent, *weissmanismul*. După weissmanişti, „plasma germinativă" – internă – este cu totul independentă de cea „somatică" sau externă. În consecinţă, adaptarea la mediu nu ar juca nici un rol în variabilitate şi evoluţie, selecţia naturală darwiniană fiind „marele şi singurul judecător al evoluţiei". Weissmanismul era un neo-darwinism exacerbat care conducea, prin consecinţe, la „fixismul" lui Cuvier. (Acesta formulase teoria conform căreia speciile rămân fixe, neînregistrând procese evolutive sau transformări).

Weissmanismul a fost părăsit la începutul la începutul secolului al XX-lea odată cu redescoperirea legilor universale ale eredităţii enunţate de Mendel, Tshermack, Hugo de Vries şi Correns. Această redescoperire a marcat, de fapt, naşterea geneticii. Prin contribuţia lui Johansen (1905), această nouă ştiinţă a ajuns la un limbaj propriu – specialiştii adoptaseră o serie de termeni precum „genă", „aleşi", „mutaţie". La puţină vreme, la Universitatea din Cambridge, prin contribuţia lui G. Bateson s-a înfiinţat prima catedră de genetică. Odată cu acesta ereditarismul a luat un avans puternic faţă de ambientismul lamarckian.

Englezul Morgan a descoperit că razele „X" provoacă modificări ale genelor; efecte similare pot produce şi unii factori biochimici. În primul deceniu al secolului nostru, olandezul Hugo de Vries a descoperit că în unele situaţii acidul citric provoacă schimbări pe care el le-a denumit „mutaţii genetice". Astfel a luat naştere curentul numit *mutaţionist*. Conform mutaţioniştilor, evoluţia s-ar realiza prin mutaţii bruşte şi întâmplătoare ce pot modifica radical atât structurile interne, cât şi caracteristicile somatice ale vieţuitoarelor.

Aceste noi descoperiri ridicau însă câteva probleme care au reînviat neolamarckismul. Oare, pe lângă factorii fizici şi chimici, nu există şi factori biologici sau psihici capabili să provoace mutaţii? În jurul acestei întrebări s-a formulat

ipoteza „ereditații dobânditului": posibilitatea de a introduce în memoria genetică a speciei caractere noi, dobândite în memoria psihică a indivizilor. Cu alte cuvinte, ar exista punți de legătură între genotip și fenotip, între ereditate și învățare, granițele dintre ele fiind greu, dar nu imposibil de traversat.

Pentru a infirma „ereditatea dobânditului" Weissman a tăiat coada la câini timp de 20 de generații. Cum aceștia se încăpățânau să dea naștere la câini cu coadă, se considera că discuția a fost tranșată.

Aceasta era situația înaintea Congresului din 1922, când tânărul cercetător austriac Kammerer a provocat mare vâlvă, anunțând că a realizat un *experimentum crucis* ce atesta în mod clar ereditatea dobânditului.

El pleca de la supoziția că, la urma urmei, pentru câine coada nu este un organ vital. Or, el credea, pare-se îndreptățit, că ereditatea dobânditului trebuie căutată în zona organelor și a caracterelor indispensabile supraviețuirii, că atenția trebuie îndreptată asupra fenomenelor cu valoare adaptativă ridicată pentru viața și perpetuarea speciei. În același timp, el considera că fenomenul trebuie studiat nu numai sub unghi morfologic, ci și fiziologic și, pe cât posibil, și la nivel biochimic.

În consecință, el alege ca material experimental salamandra cu pete galbene sau, cum o numesc specialiștii, *salamandra maculosa*. El crește această salamandră pe un sol nisipos, galben, și constată că, după câteva generații, fiind mai adecvate noile condiții, petele galbene se înmulțesc semnificativ față de celelalte – petele negre – care se găsesc pe corpul animalelor. Dimpotrivă, când această amfibie este crescută pe sol negru, sporește semnificativ numărul de pete negre.

Dar Kammerer nu s-a oprit aici. El a cercetat ereditatea dobânditului în regiunea funcțiilor vitale. În mod natural, *salamandra maculosa* este cvovivipară (expulsează ouă care în scurt timp se sparg eliberând pui). Modificând temperatura și umiditatea mediului în care trăiau animalele experimentale, Kammerer a reușit să le transforme în animale vivipare (care nasc pui vii), iar acest caracter dobândit devenea ereditar.

În fine, rezultate la fel de spectaculoase a obținut cercetătorul din Viena și prin experimentare asupra broaștelor râioase. Acestea se împerechează în mod natural și depun ouăle pe uscat. Or, ridicând temperatura din teritoriul experimental, Kammerer reușise să determine broaștele râioase să adopte ereditar comportamentul de a se împerechea și a-și depune ouăle în mediul acvatic.

Impresionat de rezultatele obținute de Kammerer, Bateson l-a invitat să vină la Universitatea din Cambridge și să repete cercetările în laboratoarele de genetică ale acesteia.

Din motive pe care el însuși nu și le-a putut explica, tânărul biolog vienez nu a putut confirma, încă o dată, experimental, concluziile sale. În consecință, în cadrul Congresului din 1922, Bateson l-a acuzat de rea-credință, aprostrofându-l în plină ședință:

„Sunteți un mincinos!"

Kammerer, care până atunci încercase să se justifice, a părăsit imediat sala, s-a întors la hotel, a scris o scrisoare în care atesta buna sa credință și apoi s-a împușcat.

Acest deznodământ tragic a impresionat profund întreaga lume științifică. Este suficient să amintim că la nenorocire au asistat doi importanți participanți: John B. Watson – socotit părintele psihologiei americane și I. P. Pavlov – considerat întemeietorul psihologiei sovietice.

SARCINI

1. Imaginați-vă că sunteți participant la Congresul din 1922. Tocmai ați aflat că Johann Kammerer a murit. Se reia discuția în ședința plenară. Toată lumea este răvășită, dar vrea să stabilească adevărul. Fiecare dintre dvs. este un savant – dispuneți, de fapt, astăzi de mai multe cunoștințe decât participanții la Congresul din 1922. Exprimați-vă liber părerile, utilizați toate cunoștințele de care dispuneți pentru a stabili vinovăția sau nevinovăția lui Kammerer.

Puteți fi neodarwinist sau neolamarckian. Nu uitați însă ca în intervențiile dvs.:

a) să vă referiți la raporturile dintre învățare și adaptare și la limitele acestora;

b) să dați un verdict în legătura cu vinovăția sau nevinovăția lui Kammerer.

2. Elaborați o listă de aplicații în domeniul educației militare a cercetătorilor privind învățarea și adaptarea.

SUPRAVIEȚUIREA ÎN DEȘERT
– incident critic -

Obiective operaționale

La sfârșitul acestui experiment cursanții vor fi capabili:

1. să studieze diferența paradoxală dintre performanțele colective și performanțele individuale în cadrul grupurilor semi-coezive sau necoezive;

2. să identifice factorii subiectivi și obiectivi care împiedică sinergetizarea acțiunilor colective în grupurile necoezive.

PRECIZARE

Experimentul reprezintă o variantă a testelor utilizate de NASA pentru antrenarea cosmonauților în vederea supraviețuirii în situații limită.

PROBLEMA

Avionul cu care călătoreați s-a prăbușit în deșert. Întregul echipaj a murit. Dvs. sunteți singurii supraviețuitori. Nimeni nu este rănit, deși avionul este complet avariat. Purtați costume subțiri de vară. Cea mai apropiată localitate, se află la 500 km depărtare. Pentru a supraviețui în continuare nu v-au rămas decât 15 obiecte. Vi se cere ca individual să le aranjați în ordinea importanței pentru supraviețuire.

OBIECTIVE	ORD. IND	DIF	NASA	DIF	ORD COL.
5 Cutii cu bere „Tuborg"			7		
1 pistol Colt cu 5 cartușe			11		
1 raincoat			5		
1 busolă marca „Simpson"			15		
2 cutii cu carne conservată - 1 kg fiecare			9		
1 oglinda de damă			1		
1 lanternă			3		
1 briceag			8		
1 stilou Parker			14		
1 foaie de cort militară			4		
2 baterii electrice			2		
2 pulovere groase de lână			12		
1 bidon de 3 litri apă			6		
5 sanwich-uri cu brânză			10		
1 cutie cu 10 chibrituri			13		
TOTAL	X		X		X

MODUL DE LUCRU

1. Studiul și alcătuirea ordinii individuale – 30 minute.
2. Dezbaterea de grup și alcătuirea ordinii colective – 1 oră.
3. Calculul diferențelor față de ordinea experților NASA și dezbaterea în plen – 30 minute.

BCU "CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY"

PROBLEME DE REFLECȚIE ȘI APLICAȚII

- Considerați că, în condițiile promovării unui învățământ euristic, problematizat, în care activitatea independentă de investigare și redescoperire desfășurată de elevi ocupă un loc preponderent, se poate renunța la metodele clasice de instruire? Dacă nu, ce modalități se pot utiliza pentru revitalizarea acestei categorii de metode de instruire pentru accentuarea caracterului lor euristic și formativ?
- Concepeți și analizați diferite alternative metodologice pentru predarea-învățarea diferitelor conținuturi de instruit.
- Proiectați ansamblul de metode și procedee necesare predării unei lecții pe o temă la alegerea dumneavoastră.
- Elaborați o situație-problemă care să fie folosită în predarea unei lecții pe o temă la alegere.
- Elaborați un studiu de caz pentru predarea-învățarea unui conținut de instruit la o disciplină la alegerea dumneavoastră.
- Concepeți un joc de rol cu un subiect din specialitatea dumneavoastră.
- Elaborați un incident critic cu un subiect din specialitatea dumneavoastră.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *** *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
2. Ausubel, E., Robinson, F., *Învățarea în școală* (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
3. Block, C.N.,*Ce este tehnologia educațională*, în *Probleme de tehnologie didactică*, Editura Didactică și Pedagogică., București, 1977.
4. Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ* (ediția a II-a), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
5. Cerghit, Ioan, *O investigație în sfera microuniversului pedagogic al procedeelor didactice,* în „Revista de pedagogie", nr. 4/1984.
6. Dobrică, M., Istrate, E. *Praxiologia educației militare*, Editura Universitatea Națională de Apărare, 2004.
7. Găvenea, Al., *Cunoașterea prin descoperire în învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
8. Ionescu, Miron, *Strategii de predare-învățare în concordanță cu scopurile didactice*, în *Sinteze pe teme de didactică modernă* (coord. Ion T. Radu), culegere editată de „Tribuna școlii", 1986.

9. Ionescu, Miron, Chiş, Vasile, *Strategii de predare şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1992.
10. Jinga, Ioan, Negreţ, Ion, *Învăţarea eficientă*, Editura „Editis", Bucureşti, 1994.
11. Okon, Vincenty, *Învăţământul problematizat în şcoala contemporană* (trad.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.
12. Văideanu, George, *Tehnologia procesului educaţional*, în „Pedagogie, ghid pentru profesori", vol. 2, Editura Universităţii Al. I. Cuza, Iaşi,1986.
13. Văideanu, George, *Restructurarea tehnologiei didactice în funcţie de obiectivele educaţionale,* în „Revista de pedagogie", nr. 12/1971.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 6

MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

6.1. Concept şi clasificare
6.2. Funcțiile pedagogice ale mijloacelor de învățământ
6.3. Integrarea mijloacelor de învățământ în activitatea didactică
6.4. Valențe pedagogice ale principalelor materiale folosite în transmiterea mesajelor audio-vizuale în procesul de învățământ
Probleme de reflecție şi aplicații
Referințe bibliografice

OBIECTIVE:

Dezvoltarea şi aprofundarea problematicii privind cunoaşterea şi posibilitatea utilizării în activitatea didactică a mijloacelor de învățământ în scopul creşterii eficienței acesteia.

Studenții să fie în măsură să:

- precizeze conceptul de mijloace de învățământ şi să identifice principiile de folosire a acestora în activitatea didactică;
- elaboreze criterii de clasificare şi să clasifice mijloacele de învățământ, ținând cont de valențele pedagogice ale acestora.

6.1. CONCEPT ŞI CLASIFICARE

6.1.1. CONCEPTUL DE MIJLOC DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Termenul de *mijloc de învățământ* este un concept nou, care desemnează totalitatea resurselor materiale concepute şi realizate în mod explicit pentru a servi profesorului în activitatea de predare şi elevilor în activitatea de învățare (3, p. 52).

BCU IAŞI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Folosirea mijloacelor de învățământ se bazează pe unele *principii* a căror aplicare este necesară:

- Orice comentariu oral, mai ales a unui subiect complicat sau nou, trebuie însoțit, dacă este posibil, cu elemente audio-vizuale pentru a fi reținute sau pentru a suscita discuții.
- Ilustrarea audio-vizuală a punctelor importante trebuie să fie repartizate echitabil, în așa fel încât să incite elevii, să dea viață unui subiect mai puțin atrăgător, să încurajeze discuția sau să dea mai multă greutate unei explicații.
- O prezentare cu ajutorul mijloacelor de învățământ a cunoștințelor de învățat permite o asimilare mai rapidă și o activitate mai intensă. Astfel, profesorul poate deseori să abandoneze pe moment rolul său pur pedagogic și să se integreze în grup pentru a discuta documentele prezentate, conținutul unui film, a unei simulări etc.
- Adoptând atitudinea unui observator discret, aparent pasiv, profesorul poate, dacă a ales cu grijă mijloacele de învățământ, să creeze o situație în care grupul „se autoinstruiește", să dezvolte la membrii săi spiritul critic, care îi va permite să obțină învățăminte pentru situații reale de viață.
- Exercițiile bazate pe jocurile didactice, pe simulări (eventual prin utilizarea unui calculator electronic), sunt eficiente: o problemă devine tangibilă, elevii acționează ei înșiși, sunt antrenați să participe, să facă apel la propria lor experiență, să facă sinteze cu achiziții pe care le dețin și să extragă din activitatea lor învățăminte pe care le vor aplica în practica funcției.
- Folosirea mijloacelor de învățământ permite cadrelor didactice să lărgească câmpul de cunoștințe al elevilor, prin abordarea interdisciplinară a problematicii predate, cu efecte formative asupra grupului de elevi.

6.1.2. CLASIFICARE

Unitățile școlare ale armatei beneficiază de o gamă largă de resurse materiale adecvate nevoilor concrete ale fiecărui tip de instituție de învățământ și discipline militare generale și de specialitate. Diversificarea mijloacelor de învățământ a fost determinată, în primul rând, de trecerea de la concepția învățământului tradițional bazat pe verbalism, pe solicitarea excesivă a memoriei, pe formalism și simplism în organizarea procesului de predare-învățare, la una modernă, întemeiată pe ideea imprimării unui caracter activ, formativ, întregii activități didactice.

Clasificarea mijloacelor de învățământ în raport cu rolul dominant pe care îl au într-o activitate didactică permite identificarea rolului și locului fiecărui element al resurselor materiale de care dispunem în proiectarea didactică a activităților instructiv-educative.

6.1.2.1. Mijloace de învățământ pentru comunicare (transmitere) de informații și demonstrație (ilustrare)

Din acestă categorie de mijloace de învățământ fac parte: filmele didactice, documentar-artistice, înregistrările video, diapozitivele, diafilmele, foliile pentru retroproiector, fotografiile alb-negru sau color, hărțile, planșele, montajul audiovizual, emisiunile radio-TV, culegerile de lecții, livretele bibliografice, manualele, instrucțiunile, regulamentele etc. Aceste mijloace transmit informații, dezvăluie elevilor, studenților, ofițerilor-elevi și cursanți, anumite trăsături caracteristice, însușiri ale unor mijloace de luptă din dotare, conținuturi ale unor teme de pregătire militară generală sau de specialitate.

6.1.2.2. Mijloace de învățământ pentru investigație, exersare și formare a deprinderilor profesionale

Cercetarea ponderii activităților aplicative la disciplinele de pregătire militară generală și de specialitate din unitățile școlare ale armatei, ca și a instruirii practice, a condus la diversificarea și folosirea crescândă a mijloacelor care stimulează unele procese de investigație, asigură efectuarea experimentelor, învățarea prin descoperire, exercițiul necesar formării priceperilor și deprinderilor, desfășurării unor activități de pregătire tactică, de front, în vederea tragerilor, topografie etc. În această categorie de mijloace includem materialele necesare exercițiilor tactice, instrucției tragerii, pregătirii marinărești, simulatoare (trenajoare), modele, machete, complete de protecție antichimică, truse de scule, aparate de măsură și control, trusa comandantului, dispozitive, armament de infanterie, artilerie, tancuri și transportoare blindate secționate, instalații din tancodromuri, aerodromuri, autodromuri, poligoane de pe navele maritime militare, aparatele pentru educație fizică etc.

6.1.2.3. Mijloace de învățământ pentru raționalizarea timpului în orele de curs

În acest scop s-au conceput și realizat unele dispozitive, șabloane și mașini care contribuie la raționalizarea eforturilor elevilor, studenților, ofițerilor-elevi și cursanți, a cadrelor didactice în procesul de învățământ. Din această categorie de mijloace menționăm: ștampilele didactice, hărțile de contur, mașinile de xeroxat, calculatoarele ș.a.

6.1.2.4. Mijloace de învățământ pentru evaluarea rezultatelor școlare

Pentru evaluarea rezultatelor învățării sunt folosite chestionarele docimologice, bateriile de teste, aparatura de testare, dispozitive de verificare a deprinderilor și mașini de examinare, instalații pentru verificarea cunoștințelor, precum și calculatorul tip personal.

6.2. FUNCȚIILE PEDAGOGICE ALE MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Pentru a folosi corect şi eficace mijloacele de învățământ în ansamblul strategiei didactice se cer cunoscute funcțiile pedagogice ale acestora.

6.2.1. FUNCȚIA DE COMUNICARE

Funcția de comunicare constă în proprietatea mijloacelor de învățământ de a transmite direct informații despre obiectele, faptele, fenomenele, evenimentele, procesele studiate. Cu ajutorul lor, elevii, studenții, ofițerii-elevi şi cursanții asimilează mai uşor noile cunoştințe şi îşi consolidează sistemul de noțiuni, concepte, judecăți de valoare asupra celor învățate. Dintre mijloacele de învățământ care au fost convertite în veritabile instrumente de comunicare, menționăm tehnicile audio-vizuale, prin intermediul cărora se obțin informații corecte, se prezintă situații-problemă, studii de caz care se analizează în clasă, se transmit cunoştințe suplimentare.

6.2.2. FUNCȚIA ILUSTRATIV-DEMONSTRATIVĂ

Funcția ilustrativ-demonstrativă vine să susțină şi să amelioreze comunicarea bazată pe limbajul vorbit, să dovedească un adevăr (un fapt, o afirmație), să prezinte celor care învață experimente, operații de lucru, modele de comportare etc. Indiferent de mijloacele de învățământ folosite, demonstrația trebuie să se facă cu respectarea următoarelor cerințe metodice: pregătirea (organizarea) demonstrației; participarea activă a elevilor, studenților şi ofițerilor-cursanți pe tot parcursul demonstrației; prelucrarea datelor obținute prin demonstrație; integrarea selectivă a cunoştințelor şi impresiilor noi în experiența cognitivă a participanților.

6.2.3. FUNCȚIA FORMATIV-EDUCATIVĂ

Funcția formativ-educativă se valorifică în actul didactic prin creşterea gradului de organizare a informației transmise în exersarea capacităților operaționale ale gândirii. Prin modul cum sunt concepute şi realizate mijloacele de învățământ pot contribui la formarea gândirii logice, a capacității de analiză şi sinteză, la activizarea atenției, la formarea de priceperi şi deprinderi profesionale. Prin modul cum sunt folosite în procesul instructiv-educativ, mijloacele de învățământ contribuie la dezvoltarea şi stimularea curiozității epistemologice, a intereselor de cunoaştere, facilitează activitatea independentă.

6.2.4. FUNCȚIA STIMULATIVĂ

Funcția stimulativă (de motivație a învățării) constă în provocarea și dezvoltarea motivației pentru problemele studiate. Cercetările psihopedagogice, practica didactică au demonstrat că unele mijloace de învățământ sunt capabile să trezească interesul și curiozitatea pentru ceea ce urmează să fie cunoscut de elevi, studenți, ofițeri-elevi și cursanți, să declanșeze impresii puternice, stări și trăiri emotive, momente de bună dispoziție. Prin modul cum sunt concepute și realizate mijloacele audio-vizuale, de exemplu, reușesc să prezinte unele teme în mod atrăgător, captivant, să dezvolte motivația învățării.

6.2.5. FUNCȚIA DE REALIZARE A EFORTULUI ÎN ACTIVITATEA DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

Funcția de raționalizare a efortului în activitatea de predare-învățare (ergonomică) decurge din posibilitatea unor mijloace de învățământ de a contribui la raționalizarea eforturilor elevilor, studenților, ofițerilor-elevi, cursanților, pe timpul desfășurării procesului de învățământ. Asemenea mijloace de învățământ creează cadrului didactic posibilitatea de a acorda o mai mare parte din timpul sau activităților de organizare și îndrumare a celor pe care-i instruiește și educă.

6.2.6. FUNCȚIA DE EVALUARE A RANDAMENTULUI ȘCOLAR

Funcția de evaluare a randamentului școlar constă în posibilitatea mijloacelor de învățământ de a diagnostica și aprecia progresele înregistrate de elevi, studenți, ofițeri-elevi și cursanți. Cu ajutorul acestora se obțin o serie de informații referitoare la rezultatele procesului didactic (cunoștințe stocate, capacități, calități și deprinderi formate). Astfel, unele diapozitive sau secvențe de film pot fi concepute în fapt în așa fel încât să creeze situații-problemă, să testeze posibilitățile celor ce se pregătesc în unitățile școlare ale armatei, de a opera cu datele învățate, de a-i pune în situația să identifice, să compare, să explice, să interpreteze unele situații nou create sau să permită cadrului didactic verificarea răspunsurilor date de elevi, studenți, ofițeri-elevi și cursanți.

6.3. INTEGRAREA MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

Prezența mijloacelor de învățământ în cadrul formelor de organizare a activității didactice se justifică atunci când: contribuie la perfecționarea procesului de

comunicare, prezentând informații despre cele mai diferite obiecte, fenomene, evenimente etc.; aduc în laborator sau cabinet obiecte și fenomene care nu pot fi percepute direct de către elevi; oferă componente și aparate indispensabile în realizarea unor montaje experimentale pentru dobândirea cunoștințelor prin efort propriu în cadrul practicării învățării prin descoperire; sprijină procesul de formare a noțiunilor, capacităților de analiză, sinteză, generalizare etc.; oferă un suport pentru efectuarea de exerciții și rezolvarea de probleme; prezintă situații-problemă ale căror soluții urmează să fie analizate în lecție; provoacă și dezvoltă motivația învățării și, în același timp, declanșează o atitudine emoțională; oferă posibilități de conexiune inversă și contribuie la evaluarea rezultatelor școlare.

Eficiența mijloacelor de învățământ în activitatea de predare-învățare este determinată în ultimă instanță de metodologia folosită de cadrul didactic pentru integrarea acestora în activitatea didactică (4, p. 37). Metodologia utilizării mijloacelor de învățământ nu este ceva exterior conținutului învățământului, ci reprezintă o componentă de bază, care face parte din logica organizării conținutului. O metodă care nu este în concordanță cu logica disciplinei sau care derivă din conținutul intern al lecției care se predă, devine adesea o procedură formală, sterilă, lipsită de eficiență.

Eficiența mijloacelor de învățământ depinde nu numai de calitatea lor, ci, în primul rând, de modul în care sunt integrate în activitatea didactică. Indiferent de categoria lor, ele pot contribui la ridicarea eficienței și calității învățării numai atunci când sunt selecționate și folosite rațional, când sunt subordonate atingerii obiectivelor didactice. În orice sistem de învățare metodele și mijloacele de învățământ sunt interdependente, se condiționează reciproc. Adaptarea riguroasă a mijloacelor de învățământ la sarcinile pe care trebuie să le realizăm în activitatea de învățământ constituie o condiție indispensabilă a eficienței acestor mijloace. Posibilitățile virtuale, intrinseci ale fiecărui mijloc de învățământ, unanim recunoscute, pot însă să fie valorificate numai sub conducerea și îndrumarea nemijlocită a cadrului didactic.

Realizarea unei eficiențe sporite a mijloacelor de învățământ în procesul instructiv-educativ depinde, totodată, și de măiestria cu care cadrul didactic reușește să integreze efectiv aceste mijloace în cadrul formelor de organizare. Procesul de integrare a acestor mijloace de învățământ solicită cadrului didactic o pregătire activă complexă, care începe cu mult înainte de desfășurarea activității propriu-zise și se încheie odată cu stabilirea concluziilor desprinse din evaluarea acesteia, pe baza cărora se vor adopta apoi măsuri pentru optimizarea activității didactice.

Înainte de începerea activității didactice este necesar să se stabilească și să se formuleze clar obiectivele urmărite prin folosirea mijloacelor de învățământ. Aceste obiective se stabilesc în funcție de specificul fiecărei activități și au ca scop precizarea clară a modului în care mijloacele de învățământ trebuie să contribuie la înțelegerea fenomenelor, proceselor pentru care cuvântul cadrului didactic nu este suficient. Obiectivele trebuie să fie stabilite, pe cât posibil, în termeni de schimbare comportamentală observabilă și măsurabilă.

Totodată, cadrul didactic stabileşte mijloacele de învățământ necesare (aparatura de uz general, truse, subansambluri, filme, folii, diapozitive ş.a.), ținând seama de obiectivele fundamentale şi operaționale ale activității ce urmează să se desfăşoare cu elevii, de cuantumul de cunoştințe, priceperi şi deprinderi pe care trebuie să le însuşească aceştia. Apoi verifică şi pregăteşte în detaliu, tot înainte de lecție, mijloacele de învățământ care vor fi folosite: truse, subansambluri, studiază atent îndrumările (instrucțiunile) de folosire a mijlocului de învățământ, efectuează experimentul în cele mai mici detalii, pregăteşte materialele necesare efectuării experimentelor de către elevi şi fişele de lucru, stabileşte modalitățile de efectuare a experimentului, sarcinile de lucru, concluziile parțiale şi finale ce urmează să fie desprinse din experimentele efectuate, elaborează probele de evaluare a rezultatelor etc. În cazul folosirii mijloacelor audiovizuale, profesorul verifică starea de funcționare a aparaturii de proiecție, proiectează filmele, diapozitivele sau foliile selecționate şi stabileşte cu exactitate imaginile care sunt necesare pe parcursul secvențelor, ca şi modalitatea de a le valorifica.

Pentru a putea recepționa cantitatea de informații ce urmează să fie transmisă şi pentru a crea atmosfera necesară de lucru impusă de folosirea mijloacelor de învățământ, este necesară o *pregătire prealabilă* a elevilor de către cadrul didactic. El trebuie să se convingă de nivelul fondului teoretic şi deprinderile practice ale noilor cunoştințe şi abilități pe care le vor dobândi elevii prin intermediul mijloacelor de învățământ. Elevii vor putea să-şi însuşească conştient noile cunoştințe şi să-şi formeze deprinderile stabilite de prognoză, numai în măsura în care cadrul didactic este convins că aceştia *posedă un ansamblu de informații care să le permită înțelegerea*, nu memorarea mecanică a noilor cunoştințe. De asemenea, elevii vor putea beneficia de sprijinul pe care îl au în învățare prin folosirea mijloacelor de învățământ, numai dacă ei vor fi puşi în situația să înțeleagă necesitatea utilizării acestora şi să stăpânească anumite abilități de mânuire a lor.

În condițiile folosirii mijloacelor audiovizuale, cadrul didactic trebuie să prezinte elevilor obiectivele urmărite, să sublinieze ideile principale ca puncte de sprijin pentru orientarea percepției elevilor, să formuleze întrebări-problemă la care elevii să caute răspuns în timpul proiecției, să stabilească alte sarcini ce trebuie îndeplinite în timpul activității didactice (corespunzător formei de organizare).

De exemplu, în succesiunea lecției, momentul ales trebuie să fie acela care dă posibilitatea cadrului didactic ca prin folosirea mijlocului de învățământ să înlesnească înțelegerea cunoştințelor, formarea deprinderilor practice. Aşa, de exemplu, în lecțiile care au ca scop principal dobândirea de noi cunoştințe, mijloacele de învățământ se folosesc, de regulă, pe tot parcursul activității. În alte lecții, mijloacele de învățământ pot fi folosite ca suport motivațional la începutul activității, ca şi pe parcursul acesteia, atunci când se analizează un fenomen sau la sfârşitul lecției, ca modalitate de sistematizare şi consolidare a cunoştințelor predate.

Mijloacele de învățământ destinate activității cu întreaga clasă (aparatură pentru cadrul didactic, mijloace audio-vizuale, planşe, hărți etc.) solicită din partea cadrului didactic o activitate de antrenare permanentă a elevilor pentru însuşirea

conținutului informațional al acestor mijloace, de dirijare a atenției elevilor spre acele elemente care constituie esența conținutului, valorificarea observațiilor făcându-se, de regulă, prin *conversație euristică*.

Alte mijloace de învățământ ca modele, unele montaje experimentale ș.a dau posibilitatea elevului să lucreze în funcție de capacitățile și structurile sale mentale, de interese și motivații, de nevoile sale (2). În această situație, fiecărui elev i se fixează o sarcină didactică, i se lasă timp de lucru, după care i se cere să valorifice rezultatele obținute. Interpretarea datelor și a concluziilor desprinse se face cu întreaga clasă. Caracterul complex, foarte diferențiat al reacției elevilor față de cunoștințele pe care trebuie să le însușească arată că individualizarea învățământului, promovarea unui studiu independent solicită intensificarea activității cadrului didactic pe planul îndrumării și controlului activității elevului.

Îndrumarea elevilor pe timpul folosirii mijloacelor de învățământ trebuie facută în așa el încât, indiferent de mijlocul de învățământ integrat, să se asigure pe tot timpul lecției o activizare permanentă a elevilor, îndrumarea efortului intelectual al acestora să se facă astfel încât ei să găsească singuri soluțiile la problemă. De asemenea, este necesar să fie ajutați elevii care întâmpină greutăți în construirea montajelor și în stabilirea concluziilor desprinse din lucrările efectuate. Îndrumarea elevilor să fie astfel organizată încât folosirea mijloacelor de învățământ să se facă ținând seama de particularitățile și ritmurile proprii de lucru ale fiecărui elev, iar în final să se asigure dobândirea și însușirea cunoștințelor.

Oricare ar fi forma de integrare a mijloacelor de învățământ în activitatea didactică, folosirea acestora trebuie înțeleasă ca o necesitate, deoarece învățarea este favorizată sau îngreunată de posibilitățile de acces la obiectul învățării, adică la mijloacele didactice. De asemenea, integrarea mijloacelor de învățământ în activitatea didactică presupune respectarea, indiferent de categoria și de momentul folosirii lor, a unor cerințe cum sunt: orientarea conținutului de idei, antrenarea capacităților intelectuale ale tuturor elevilor, formarea unor priceperi și deprinderi practice, stimularea și dezvoltarea aptitudinilor, a spiritului de creație.

Principalele modalități de evaluare a eficienței folosirii mijloacelor de învățământ în activitatea didactică au în vedere:

– gradul de participare a elevilor la activitatea de integrare a mijloacelor de învățământ, care poate fi determinat de modul în care elevii sunt interesați să cunoască desfășurarea unor procese, fenomene, evenimente; să pună întrebări și să afle răspunsuri; să fie activi, adică să gândească, să depună un efort de reflecție personală, să întreprindă o acțiune mentală de căutare, de cercetare, de redescoperire a adevărurilor, de elaborare de noi cunoștințe;

– în ce măsură mijloacele de învățământ au stimulat interesele elevilor pentru învățare și au contribuit la înlesnirea însușirii corecte, rapide și temeinice a cunoștințelor prevăzute de programele de învățământ;

– măsura în care mijloacele de învățământ au ajutat pe elevi să redescopere legi, fenomene, să facă diferite analogii și comparații, să constituie suport pentru

dezbateri și studii de caz, să rezolve situații-problemă singuri sau cu ajutorul cadrului didactic;

– în ce măsură mesajul transmis prin mijloacele de învățământ a ajutat pe elevi să-și dezvolte aptitudinile, înclinațiile și interesele, să contribuie la formarea și dezvoltarea priceperilor și deprinderilor, a creat motivații pentru cunoașterea specialității, a orientat elevul spre activități practice solicitate de specificul activității militare.

Toate acestea nu înseamnă o absolutizare a rolului mijloacelor de învățământ în procesul instructiv-educativ, considerând că obținerea unor rezultate bune în pregătirea și educarea elevilor s-ar datora numai modului în care au fost integrate aceste mijloace de activitate didactică. Cert este însă faptul că atât succesele, cât și insuccesele în pregătirea teoretică și practică a elevilor sunt determinate, în bună măsură, și de modul în care fiecare *cadru didactic știe să folosească potențialul didactic* al mijloacelor de învățământ.

Orice calități ar avea însă mijloacele de învățământ, nu trebuie să uităm că ele devin o componentă importantă a tehnologiei didactice moderne numai în măsura în care cadrul didactic știe să le folosească în procesul de predare-învățare și să asigure creșterea randamentului școlar. Aceasta se asigură și prin folosirea mijloacelor audio-vizuale.

Prin mijloace audio-vizuale înțelegem ansamblul de materiale pe care s-a stocat informația și de echipamente tehnice care redau imagini și sunete pentru o recepționare colectivă sau individuală, pe cale vizuală, auditivă sau pe ambele căi concomitent (5, p.12).

Prin modificările care le aduc în procesul cunoașterii, mijloacele audio-vizuale reprezintă o treaptă superioară în dezvoltarea mijloacelor de învățământ utilizate în școală. Ele prezintă modalități de percepere superioare față de cele tradiționale, deoarece conțin date, informații, fenomene, obiecte etc. mai bogate, mai bine selectate, care pot fi redate în ambianța și dinamica lor naturală. Valoarea pedagogică a acestor mijloace este dată de contribuția lor la creșterea eficienței activității celor două componente umane ale procesului de instruire și educare – cadrul didactic și elevul.

Mijloacele audio-vizuale prezintă importanță nu numai pentru forța lor de comunicare și demonstrare, ci și pentru contribuția lor la realizarea unui învățământ formativ. Funcția formativă se valorifică în învățământ prin creșterea gradului de organizare a informației transmise și a capacității operaționale a proceselor gândirii. Succesul învățării cu ajutorul imaginilor proiectate pe ecran depinde în mare măsură de claritatea scopului propus și de dirijarea discretă a procesului observației de către cadrul didactic, spre ceea ce este esențial din informațiile furnizate în imagini. Prin urmare, elevii trebuie învățați să vadă imaginile, nu să le privească. În acest fel, observarea devine exploratoare și sistematică, iar analiza, sinteza, comparația sunt favorizate.

Pe de altă parte, atenția este activizată de conținutul mesajului audio-vizual și de cuvântul cadrului didactic. Ca urmare, se creează condițiile pentru o mai

bună percepție și se asigură o bază pentru operațiile ulterioare de gândire, de formulare a concluziilor.

De remarcat este și faptul că mijloacele audio-vizuale se dovedesc valoroase în stimularea activității de învățare, în sensul că reușesc să provoace motivația învățării mult mai puternic decât o pot face mijloacele de învățământ tradiționale. Caracterul realist al informațiilor transmise, expresivitatea și caracterul plastic, sugestiv al imaginilor, izbutesc să trezească curiozitatea și interesul elevilor pentru problema studiată, să stârnească impresii puternice și trăiri afective.

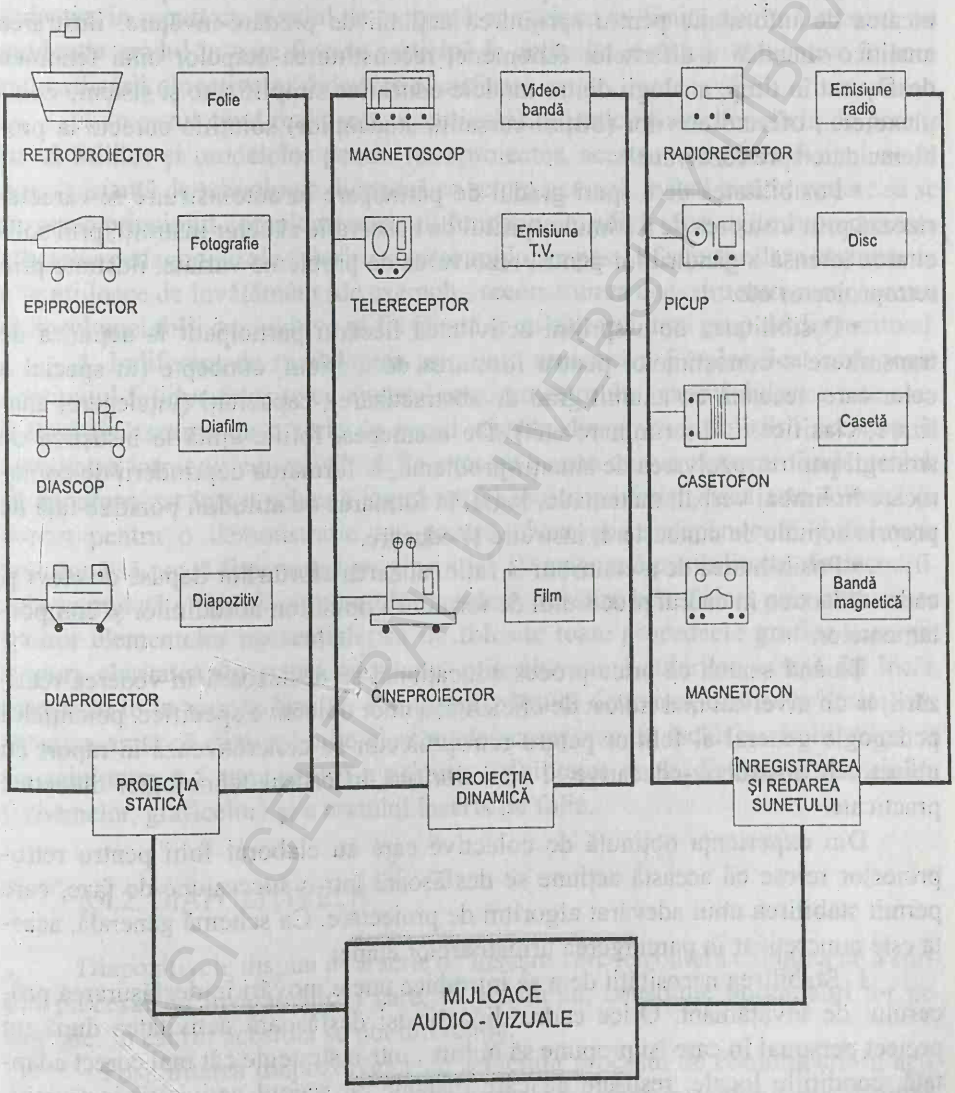
Acțiunea mijloacelor audio-vizuale se răsfrânge și asupra activității cadrului didactic, în sensul că îi suplimentează posibilitățile metodice. Prin imagini și sunete îi ajută în actul abstract al formării noțiunilor, dând acestora un suport real, contribuind astfel la creșterea operativității și eficienței învățării. Mijloacele audio-vizuale oferă noțiunilor un suport real, contribuind astfel la creșterea operativității și eficienței învățării. Mijloacele audio-vizuale oferă noțiunilor un suport concret, facilitează înțelegerea abstracțiunilor, focalizează atenția, trezesc interesul și curiozitatea pentru cunoaștere, înlesnesc observarea inaccesibilului prin reprezentări fidele ale realității, creează o bază conversației euristice și oferă condiții pentru utilizarea cu mare eficiență a metodelor active.

Oricât de evident ar fi potențialul pedagogic al mijloacelor audio-vizuale, nu trebuie să uităm unele limite și neajunsuri atât în elaborarea, cât și în utilizarea lor necorespunzătoare: cultivarea apatiei intelectuale, riscul pasivismului, standardizarea mijloacelor audio-vizuale trebuie să se facă cu discernământ, astfel încât să-și găsească de fiecare dată justificare în cadrul unei strategii didactice clar conturate.

6.4. VALENȚE PEDAGOGICE ALE PRINCIPALELOR MATERIALE FOLOSITE ÎN TRANSMITEREA MESAJELOR AUDIO-VIZUALE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Având în vedere caracteristicile lor generale, materialele audio-vizuale destinate transmiterii unor conținuturi necesare învățării, înglobează atât avantaje, cât și limite dependente de: tipul de canal senzorial implicat în acțiunea specifică de instruire prin mijlocul audio-vizual; numărul de participanți posibili de antrenat prin mijlocul audio-vizual respectiv; capacitatea tehnică de activizare a mijloacelor audio-vizuale; consumul de timp, bani și efort necesar elaborării materialelor audio-vizuale (vezi figura următoare).

Mijloace și materiale audio-vizuale



BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

6.4.1. FOLIILE PENTRU RETROPROIECTOR

Ținând seama de caracteristicele lor generale, potențialul pedagogic al foliilor pentru retroproiector se referă la următoarele însușiri generale:

- Posibilitatea de a facilita procesul de învățământ, ceea ce permite comunicarea de informație pentru sprijinirea acțiunii de predare-învățare: ilustrarea analitico-sintetică a diferitelor fenomene, reconstituirea etapelor unui fenomen desfășurat în timp, analogii dintre modele educative simplificate și sisteme complexe etc., oferind elevilor (ofițeri-cursanți, studenților) soluțiile corecte la probleme date spre rezolvare.
- Posibilitatea de a spori gradul de participare în autoinstruire se caracterizează prin însușirea de a stimula spiritul de observație al celor instruiți, prin solicitarea intensă a gândirii lor pentru rezolvarea de probleme variate, ilustrate prin retroproiector etc.
- Posibilitatea de a sprijini activitatea fiecărui participant la acțiunea de transmitere a cunoștințelor pentru formarea de: noțiuni, concepte (în special a celor care necesită un anumit grad de abstractizare), capacități (înțelegere, analizare, clasificare, discriminare etc.). De asemenea, foliile ajută la însușirea de strategii pentru rezolvarea de situații-problemă, la formarea deprinderii de comunicare în limbaj verbal, matematic, logic, la formarea de atitudini pozitive față de propria acțiune de cunoaștere, instruire și educare.
- Posibilitatea de a contribui la raționalizarea eforturilor depuse de elevi și cadre didactice în cadrul procesului de formare a opiniilor, atitudinilor și comportamentelor.

Ținând seama că orice proces educațional se desfășoară în vederea realizării, la un nivel cât mai ridicat de eficiență, a unor obiective specifice, potențialul pedagogic general al foliilor pentru retroproiector se concretizează în raport cu obiectivele instructiv-educative și se valorifică în cadrul tehnologiei didactice practicate.

Din experiența obținută de colective care au elaborat folii pentru retroproiector reiese că această acțiune se desfășoară într-o succesiune de faze, care permit stabilirea unui adevărat algoritm de proiectare. Ca schemă generală, aceasta este concretizat în parcurgerea următoarelor etape:

1. Stabilirea necesității de a se introduce unele inovări în desfășurarea procesului de învățământ. Orice cadru didactic își desfășoară activitatea după un proiect personal în care își propune să îmbine, într-o strategie cât mai corect adaptată, condițiile locale, resusele de care dispune cu scopul activității instructiv-educative. În proiectul de tehnologie didactică sunt îmbinate, funcțional, diferite metode și procedee, modalități de organizare a activităților de învățământ, forme de organizare ale mediului educativ (laboratorul de mijloace audio-vizuale, cabinetul de specialitate ș.a.). Reunirea acestora într-un proiect unitar de acțiune necesită o adaptare riguroasă la particularitățile colectivului școlar militar, la timpul stabilit prin program, cât și la condițiile locale. În această perspectivă, proiectul

didactic al fiecărei acțiuni instructiv-educative reprezintă o variantă de soluție la problema: „Cum trebuie să se organizeze și să se desfășoare procesul instructiv-educativ pentru ca, în final, participanții să realizeze, la un nivel cât mai ridicat de eficacitate, obiectivele didactice ale fiecărei activități?".

2. Evaluarea rezultatelor obținute prin aplicarea unui asemenea proiect didactic, în raport cu nivelul de exigență considerat ca limită minimă admisă, va evidenția gradul în care fiecare participă la acțiunile instructiv-educative în scopul realizării obiectivelor didactice planificate.

3. În cazul când realizarea obiectivelor didactice poate beneficia de potențialul foliilor și modelelor pentru retroproiector, acestea vor putea fi incluse în noua variantă de tehnologie didactică ce se proiectează, având însă în vedere să se respecte principiul complementarității funcționale, adică să se evite suprapunerea efectelor pedagogice ale folosirii acestor mijloace peste efecte similare obținute cu alte mijloace de învățământ (de exemplu, reconstruirea unei structuri complexe cu ajutorul unei folii cumulative să fie făcută și cu ajutorul unui grup de diapozitive).

4. Indiferent de modalitatea prin care urmează a fi valorificat pedagogic conținutul foliilor folosite cu ajutorul retroproiectorului, cadrul didactic este chemat să țină seama de o serie de reguli reieșite din practica folosirii acestora în activitatea intructiv-educativă: să fie axat pe o idee sau un concept fundamental; să fie organizat într-o schemă logică astfel încât, indiferent dacă este folosită ca suport pentru o demonstrație sau pentru observație independentă, informația conținută să poată fi parcursă progresiv; să fie asigurată posibilitatea de decodificare completă și rapidă a mesajului conținut de către beneficiari prin eliminarea tuturor elementelor neesențiale; să fie folosite toate procedeele grafice care pot asigura claritatea ilustrației conținute, prin alternarea culorilor în așa fel încât, folosindu-le în număr limitat, acestea să permită detașarea centrului de interes. Practica arată că dimensiunile elementelor componente, inclusiv ale literelor, să fie minimum 6,5 mm pentru a asigura lizibilitatea de la distanță a imaginilor (schemelor, graficelor) și a textului înscris pe folie.

6.4.2. DIAPOZITIVELE

Diapozitivele dispun de o serie de însușiri care le conferă calitatea de a sprijini procesul de învățământ și care, în ansamblu, constituie potențialul lor pedagogic. În cadrul acestuia se pot diferenția:

– Posibilitatea diapozitivelor de a facilita procesul de comunicare în activitatea didactică. La diferite teme, diapozitivele pot ajuta la comunicarea de informații economice, politice, filosofice, militare, de specialitate etc. prin: ilustrarea unor fenomene, procese, obiecte, peisaje etc., fotografiate din realitatea înconjurătoare; reproducerea unor materiale grafice sau fotografice, ilustrarea simplificată prin desene schematice a unor procese, situații, ilustrații selecționate din materiale cinematografice etc.

– Posibilitatea diapozitivului de a spori gradul de participare a elevilor, studenților, ofițerilor-elevi și cursanți, prin solicitarea spiritului de observație și a activității de gândire. În același timp, prin contribuția elementelor estetice încorporate, diapozitivul poate stimula motivația și interesul participanților. În cazul când aceste însușiri potențiale nu sunt valorificate judicios de către cadrul didactic în procesul de transmitere a mesajelor, ci doar prin simpla proiectare a unor diapozitive, poate conduce la efecte contrarii și, ca orice mijloc audio-vizual, să determine o atitudine pasivă din partea celor ce se pregătesc în unitățile școlare ale armatei.

– Posibilitatea de a sprijini activitatea participanților la acțiunile didactice pentru formarea de noțiuni și concepte care necesită un grad sporit de abstractizare; formarea de capacități cum ar fi: înțelegerea, aplicarea, analizare, sinteza, evaluarea etc.; însușirea de strategii pentru rezolvarea de probleme, în special a acelora care folosesc algoritmi speciali (secvențe, diagnostice etc.) sau necesită o modelare grafică; formarea și consolidarea de acțiuni pozitive față de muncă, față de valorile morale, cultivarea încrederii în posibilitățile pe care le oferă știința și tehnica contemporană etc.

– Posibilitatea de a contribui la raționalizarea eforturilor depuse de participanții în procesul de învățământ. Toate aceste însușiri specifice diapozitivului se concretizează prin conținutul imaginii, legat nemijlocit de conținutul, obiectivele și strategiile alese pentru desfășurarea procesului de predare-învățare și se valorifică prin tehnologiile didactice aplicate.

Deși procesul de învățământ dispune, în prezent, de un număr din ce în ce mai mare de diapozitive elaborate și difuzate, totuși cadrul didactic poate întâlni și situații când, pentru obținerea unei eficiențe pedagogice sporite, să aibă nevoie și de alte diapozitive.

Proiectarea conținutului se poate încadra într-o serie de reguli generale, a căror sinteză se prezintă după cum urmează:

• Asigurarea corespondenței dintre conținutul diapozitivului și funcția pedagogică reieșită din strategia didactică proiectată. Se realizează, în primul rând, prin concentrarea conținutului informațional al diapozitivului asupra fenomenului care se studiază. În al doilea rând, pentru fenomene ce se desfășoară în timp sau în spațiu, diapozitivul trebuie să asigure celui care-l vizionează continuitatea informației. În al treilea rând, conținutul diapizitivelor care servesc ca elemente de sprijin pentru rezolvarea de probleme sau probe de evaluare trebuie să se refere la sarcina dată spre rezolvare și să nu cuprindă elemente de perturbare, care necesită o analiză prelungită pentru înțelegerea fenomenelor predate. În al patrulea rând, diapozitivele care redau informații asupra unor fenomene complexe trebuie să faciliteze înțelegerea lor. În acest scop proiectul didactic urmează a preciza toate elementele cu caracter esențial (în execuția tehnică aceste elemente vor fi detașate prin culori, contraste, accente grafice, poziționări diferite etc.).

• Asigurarea unei decodificări ușoare a conținutului diapozitivelor de către toți cei care le folosesc. Acest lucru se realizează prin adaptarea conținutului

diapozitivelor la posibilitatea celor care-i vizionează de a decodifica ușor mesajul, ceea ce necesită respectarea particularităților de vârstă ale beneficiarilor. De reținut că, la diapozitivele care redau fenomene complexe, numărul elementelor cu probabilitate ridicată de a reprezenta noutăți trebuie să fie echilibrat în raport cu elementele cunoscute.

• Asigurarea unității funcționale a diapozitivelor cu celelalte mijloace de învățământ existente în unitatea respectivă. Conținutul diapozitivului trebuie să respecte principiul complementarității față de alte mijloace de învățământ existente ținând seama de cel puțin una din următoarele condiții: să nu se suprapună integral peste conținutul altui mijloc de învățământ; să ofere informația continuă, folosind o altă manieră de prezentare; să permită valorificarea pedagogică și prin alte procedee didactice.

6.4.3. ÎNREGISTRĂRILE PE BANDĂ MAGNETICĂ

Calitățile pedagogice ale unei benzi magnetice pentru înregistrări audio sunt legate de posibilitățile tehnice pe care le oferă procesul de învățământ, de imprimare selectivă, după alte materiale sonore, de montare și mixaj a mai multor surse pe un singur canal de redare (de exemplu: mixarea comentariului sonor pe un fond muzical), de integrare într-o activitate didactică organizată prin comenzi rapide de oprire, pornire și reluare.

Cadrul didactic, proiectant și realizator al unor înregistrări pe benzi magnetice, trebuie, pe de o parte, să-și adapteze aceste înregistrări la obiectivele propuse, la particularitățile educaților și celorlalte surse didactice existente, iar pe de altă parte, să asigure o integrare flexibilă în tehnologia didactică respectivă. La toate acestea se adaugă, alături de calitățile de fidelitate ale reproducerilor, și avantajele economice rezultate din realizarea unui mijloc de învățământ puțin costisitor și de mare flexibilitate. Totodată, în realizarea înregistrărilor pe benzi pentru magnetofon, cadrul didactic poate apela și la colective de elevi, studenți, ofițeri-elevi și cursanți în sensul stimulării spiritului de inițiativă, al participării la autodotarea propriei instituții școlare.

Una dintre regulile de care trebuie să se țină seama în proiectarea conținutului unei înregistrări pe bandă de magnetofon constă în aceea că înregistrarea sonoră trebuie să manifeste un potențial pedagogic în scopul realizării unuia sau a mai multor obiective informativ-formative.

Opțiunea pentru o nouă înregistrare, deci un nou mijloc de învățământ, care se adaugă resurselor materiale existente, trebuie să sprijine acțiunea de formare a elevilor, studenților, cursanților, pe o cale diferită de a celorlalte. De exemplu, pentru studiul unei informări științifice, auditoriul dispune de radio, televizor, articole din ziare. În această situație este necesar să se realizeze o altă imprimare sonoră ? Răspunsul poate fi afirmativ sau negativ, după cum cadrul didactic dispune de toate resursele amintite sau numai de o parte dintre ele, sau după cum decide să se folo-

seasca numai de anumite fragmente, într-o anumită ordine şi cu un anumit scop. Cu alte cuvinte, hotărârea privind conținutul noului mijloc de învățământ trebuie să țină seama de o altă regulă şi anume: înregistrarea sonoră să manifeste un potențial de complementaritate față de alte resurse didactice existente, fie din punct de vedere al conținutului, fie al modalităților de valorificare pedagogică.

În calitate de mijloc de transmitere a mesajului, o înregistrare sonoră se realizează pentru a deveni o resursă didactică, alături de o mulțime deosebit de importantă de alte resurse (metodologice, organizatorice, materiale, temporale etc.). De aceea, proiectarea conținutului nu poate face abstracție de la o serie de elemente, mai mult sau mai puțin restrictive, existente în acest context. Unul dintre acestea este timpul afectat pentru tema la care urmează a se folosi o înregistrare sonoră. Aşadar, în structura mesajului sonor trebuie să fie concentrată informația esențială, cu condiția unei decodificări corecte de către elevi, studenți, ofițeri-elevi, cursanți, ținându-se seama şi de timpul afectat. Se poate deci aprecia că o altă regulă constă în faptul că prin conținutul ei înregistrarea sonoră este chemată să surprindă fenomenul pe care îl ilustrează în laturile sale esențiale. Totodată, conținutul înregistrării trebuie să fie adaptat modalităților de prezentare în aşa fel încât fiecare fragment folosit independent, să sprijine nemijlocit o anumită latură a procesului de învățământ, păstrându-se unitatea lor.

În raport de potențialul pedagogic prezentat anterior, înregistrările sonore pot folosi semnale verbale, semnale muzicale, zgomote naturale sau îmbinările acestora. Desigur, fiecare dintre ele au un specific de comunicare şi contează pe obținerea de efecte caracteristice. De exemplu, înregistrarea lecturii unui text de către o singură persoană sau al unei consultații, expuneri, răspunsuri la întrebări, oricât de bine ar fi realizată, va avea un alt efect în comparație cu cea realizată de mai multe persoane. Aşadar, într-o înregistrare electromagnetică, îmbinarea diferitelor posibilități de comunicare ale semnalelor sonore trebuie să valorifice maximal potențialul specific fiecăruia. Regulile enumerate mai sus urmează a fi respectate şi aplicate simultan în acțiunea de proiectare a conținutului materialelor sonore.

6.4.3. MONTAJE AUDIO-VIZUALE

Potențialul specific acestei categorii de mijloace de învățământ este legat de posibilitatea de a oferi informații ce pot fi recepționate concomitent prin doi analizatori.

În ce priveşte potențialul pedagogic valorificat, acesta depinde de calitatea realizării difuzării (recepționării) şi integrării pedagogice în procesul de învățământ.

Principalele însuşiri care constituie potențialul pedagogic specific al unui mesaj audio-vizual derivă din:

– Posibilitatea de a dirija, prin comentariu, situația participanților care privesc o imagine proiectată asupra elementelor esențiale necesare în procesul de

învățământ. S-ar putea ridica problema că acest comentariu se face, de regulă, de cadrul didactic când folosește un diapozitiv și că, în consecință, banda sonoră n-ar aduce nimic în plus față de o situație obișnuită. Diferența specifică pentru montajul audio-vizual constă în faptul că banda sonoră cuprinde un comentariu foarte minuțios elaborat, în vederea sprijinirii celor educați pentru realizarea anumitor obiective pedagogice. Aceasta nu împiedică folosirea independentă a diapozitivelor ca suport pentru alte situații pedagogice, de unde rezultă și caracteristica de flexibilitate a acestui mijloc de învățământ.

– Posibilitatea de a amplifica fondul informațional oferit de imaginea proiectată. De exemplu, prezentarea unor aspecte dinamice din activitatea de pregătire militară generală sau de specialitate, folosind, ca suport vizual, diapozitivele caracteristice principalelor procese prezentate și, ca suport sonor, dialogul participanților, aduce în procesul de învățământ o imagine foarte apropiată de realitate.

– Posibilitatea de a suplini prezența mijloacelor audio-vizuale (film didactic, emisiune de televiziune, banda de magnetofon) a căror sincronizare cu necesitățile procesului de învățământ este mai dificilă. Această funcție poate fi îndeplinită de un montaj audio-vizual numai dacă, pentru prezentarea unui fenomen, eveniment, proces în dinamică, imaginile proiectate și comentariul lor exprimă momentele esențiale care pot explica mișcarea și dezvoltarea acestora.

– Posibilitatea de a crea un fond emoțional care să conducă la participarea intensă a auditoriului. Această posibilitate derivă, în special, din caracteristica materialului sonor în care se pot îmbina, după cum s-a arătat mai sus, comentariul verbal, fondul muzical și cel de zgomote naturale.

– Eficiența utilizării unui montaj audio-vizual în procesul de învățământ este legată, în cea mai mare măsură, de gradul de implicare a participanților, în sensul reducerii la minimum a atitudinii de recepționare pasivă, cu atât mai mult cu cât oferirea de informații recepționate pe două canale de transmitere-recepționare poate genera cu ușurință o asemenea atitudine. Este necesar pentru cadrul didactic să țină cont de câteva reguli de proiectare și anume: prezentarea imaginii proiectate trebuie să anticipeze comentariul verbal spre a asigura participanților posibilitatea de familiarizare cu conținutul ilustrației; când comentariul verbal intervine pe un fond muzical, este necesar ca intensitatea sonoră predominantă să revină elementelor de comunicare verbală; în cazul ilustrațiilor însoțite de zgomote naturale, acestea trebuie să însoțească proiectarea ilustrației respective pe toată durata ei de prezentare, chiar dacă, pentru a permite audierea comentariului verbal, în anumite momente va avea o intensitate mai redusă.

Proiectul didactic trebuie să îmbine, într-o unitate funcțională, posibilitățile de exprimare a mai multor limbaje cum ar fi: grafic, verbal, fondul muzical și zgomotele naturale.

În cazul când schimbarea se face manual sau prin telecomandă, acționată de cadrul didactic, la cele de mai sus urmează a se adăuga și semnalele de schimbare a diapozitivelor, care se includ pe bandă sub diferite forme (de exemplu: sunete de gong, clopoțel, metronom, orgă electronică etc.).

Practica evidențiază că succesiunea montajelor audio-vizuale trebuie să asigure unitatea a trei elemente: decodificarea inițială, independentă a imaginii; decodificarea imaginii sprijinite de comentariu; decodificarea comentariului după încetarea transmiterii sale, când ridică probleme de înțelegere, analiză sau sinteză.

Comentariul verbal trebuie să stimuleze gândirea participanților, puterea lor de imaginație, creativitatea, și să nu ofere o prezentare total descriptivistă a imaginii proiectate. În cazul când, din confruntarea cu practica educării, se depistează situații de dificultate mai mare pentru participanți și este necesar să se revină asupra unor imagini prezentate anterior, proiectul montajului audio-vizual va trebui să prevadă aceste reveniri, dar să le schimbe funcționalitatea prin celelalte elemente de limbaj. De exemplu: dacă la prima prezentare diapozitivul a sprijinit funcția de informare, a doua oară ar putea servi pentru a facilita o analiză mai fină, a oferi o problemă sau a asigura imaginea suport pentru un exercițiu. De asemenea, când potențialul își propune să sprijine formarea unitară a capacității de analiză-sinteză, el poate prevedea folosirea concomitentă a două imagini proiectate, ceea ce pentru noua situație de comunicare didactică reprezintă intervenția a încă unui emițător de informație.

6.4.5. FILMUL DIDACTIC

Filmul este un excelent mijloc de comunicare (informare), un veritabil instrument de investigație științifică și un mijloc de învățământ cu multiple valențe instructiv-educative. Fie că este proiectat în sala de clasă, laborator sau cabinet, fie că este adus în fața elevilor prin intermediul televiziunii, filmul ocupă un loc tot mai important în tehnologiile didactice moderne, fiind ușor integrat în diferite secvențe ale desfășurării lecției. În lecție, indiferent de disciplina de învățământ, adevărata sarcină a filmului constă nu atât în a ilustra sau a demonstra, cât mai ales în a furniza informații și a antrena elevii în procesul învățării. Pentru aceasta, întregul proces de creație și realizare a filmului didactic se desfășoară pe fondul unei concepții fundamentate psihologic și pedagogic al unor cerințe cinematografice.

Perfecționându-și continuu imensele sale posibilități, filmul didactic a reușit să-și asume, treptat, o mare diversitate de funcții în procesul de învățământ. Prin modul cum este conceput și realizat, filmul didactic poate: să transmită informații despre obiecte și fenomene, idei și reflecții, gânduri și trăiri emoționale umane de mare finețe și subtilitate; să medieze observarea și înțelegerea unor fenomene inaccesibile sau greu accesibile unei percepții directe; să stimuleze elevii, studenții, ofițerii-elevi și cursanții la un efort de investigație intelectuală și estetică; să provoace și să dezvolte motivația învățării prin tratarea problemelor într-o manieră atrăgătoare, captivantă, care să stârnească o gamă largă de impresii și trăiri afective; să testeze posibilitatea celor ce-l vizionează de a opera cu datele învățate, să identifice, să explice sau să interpreteze unele situații noi proiectate pe ecran; să

ofere elevilor, studenților, cursanților, conexiuni inverse referitoare la corectitudinea răspunsurilor date de ei, aducând în felul acesta o informație corectivă.

Integrarea filmului didactic în lecție nu reprezintă un scop în sine, folosirea lui nu poate avea loc la întâmplare, oricând și oricum, ci numai în condiții bine stabilite. Cadrul didactic integrează filmul ca „mijloc", ca „instrument" al acțiunii sale instructiv-educative, întotdeauna folosit într-un context pedagogic, în limitele căruia să intercondiționeze o mulțime de variabile. Filmul didactic nu trebuie să se substituie acestei acțiuni, și mai ales eforturilor de învățare, ci vine să pontențeze, să adauge un spor de eficiență.

Integrarea filmului didactic trebuie să se facă cu discernământ, în sensul că de fiecare dată să-și găsească o justificare prin prisma cerințelor unei strategii didactice clar exprimate. Integrarea filmului didactic în lecție parcurge câteva etape, de a căror pregătire și desfășurare depinde realizarea obiectivelor stabilite:

– Pregătirea cadrului didactic constă în vizionarea filmului înainte de predarea lecției; analizarea conținutului; reținerea noțiunilor și a termenilor noi, precum și a părților mai importante din film asupra cărora va trebui să atragă atenția în timpul proiecției sau să insiste în valorificarea mesajului audio-vizual; asigurarea condițiilor pentru o proiecție de calitate; stabilirea strategiei didactice și proiectarea lecției etc.

– Pregătirea elevilor se referă, de regulă, la prezentarea obiectivelor urmărite prin lecția cu film; reactualizarea cunoștințelor elevilor, îndeosebi a acelora care au legătură cu problemele prezentate în film; sublinierea unor idei principale din film ca puncte de sprijin pentru orientarea elevilor; explicarea unor termeni și procedee cinematografice necunoscute de elevi; formularea de întrebări-problemă, la care elevii vor trebui să găsească răspuns în timpul proiecției; stabilirea sau prevenirea elevilor și asupra altor sarcini ce vor trebui să le îndeplinească (întocmirea de schițe, grafice, rezumate, lucrări de control etc.).

– Proiectarea filmului. Pentru a preveni pericolul pasivității elevilor se impune conjugarea eforturilor cadrului didactic de pregătire a clasei pentru proiecție cu modalitățile de activare a gândirii elevilor, studenților, ofițerilor-elevi, cursanți, pe care le conține filmul. În timpul proiecției, cadrul didactic nu este un simplu spectator, care cedează locul său mijlocului audio-vizual. El este organizatorul acțiunii de învățare, cel care orientează percepția elevilor, anticipează un moment important din film, corelează sau asociază o anumită problemă din film cu cunoștințe deja însușite de elev, stârnește interesul și atenția, dirijează întreaga activitate de dobândire a cunoștințelor. Totodată, cadrul didactic urmărește reacțiile participanților pentru a desprinde puncte de plecare necesare unor activități viitoare. Nu este indicat ca acesta să intervină prea des în timpul proiecției și nici atunci când mesajul are o înaltă încărcătură emoțională, deoarece ar diminua starea afectivă creată.

– Valorificarea conținutului filmului didactic constă în valorificarea înțelegerii mesajului filmic, rezolvarea sarcinilor date anterior, sistematizarea cunoștințelor, desprinderea conceptelor și formularea concluziilor, integrarea datelor noi

în experiența cognitivă a elevilor, completarea cunoștințelor primite de elevi, studenți, ofițeri-cursanți, stabilirea acelor aspecte sau probleme din film care să constituie eventualele teme pentru acasă etc. Așadar, după proiecție urmează o activitate intensă de dezbatere pe marginea conținutului filmului. Unele filme necesită o analiză atentă, sistematică a fiecărui aspect sau moment studiat pentru a-i pătrunde esența. De multe ori, cei care au văzut filmul sunt aceia care solicită explicații în legătură cu ceea ce au vizionat, ca o completare a cunoștințelor lor. În asemenea cazuri se naşte o situație deosebit de privilegiată, în care profesorul este cel solicitat. Măiestria şi personalitatea cadrului didactic sunt determinate de integrarea eficientă a filmului didactic în lecție.

6.4.6. CALCULATORUL ELECTRONIC

An de an unitățile şcolare ale armatei sunt dotate cu calculatoare electronice de diferite tipuri, ceea ce conferă posibilități sporite de implementare a instruirii asistate de calculator (I.A.C.).

Învățarea cu calculatorul se bazează pe dialogul dintre maşină şi cel ce învață, ceea ce conferă procesului învățării un caracter integrativ. Acest dialog este conceput pe baza unui program didactic şi se realizează cu ajutorul unei console formate dintr-o claviatură alfanumerică şi dintr-un ecran, ambele legate de calculator. Prin intermediul claviaturii se asigură dialogul cu maşina, cel care învață răspunzând la întrebările primite.

Calculatorul analizează răspunsul cu ajutorul programului şi, în funcție de această analiză, apare pe ecran un nou text conținând noi întrebări (sau îndrumări suplimentare) pentru elev. În principiu, un sistem informativ de pe masa de lucru a elevului (denumit şi „trusa informatică") se compune din: un calculator „personal", televizorul (sau monitorul TV), sursa (alimentatorul), casetofonul.

Calculatorul, ca mijloc de învățământ, permite o nouă formă de prezentare a lecțiilor. El trebuie folosit acolo (şi numai acolo) unde poate contribui la optimizarea procesului de învățământ, a spiritului aplicativ, de cercetare. Dar oricare ar fi disciplina de învățământ, calculatorul, prin programele sau pachetele de programe ca produse informatice didactice este deosebit de util pentru:

– repetarea unor operații, respectându-se trecerea de la simplu la complex în prezentarea de variațiuni pe aceeaşi temă;

– simularea, oferind numeroase modificări ale parametrilor subiacenți ai experiențelor ce nu pot fi altfel reproduse;

– modelarea, creându-se condiții pentru unele descoperiri de tip didactic pe baza raționamentului inductiv în studiul realității obiective;

– învățarea de tip programatic sau programată, cuantificându-se materia unei lecții pentru a facilita analiza, exercițiul de antrenament şi decizia;

– analiza unor date dintr-o situație tactică şi optimizarea luării hotărârii;

– jocuri didactice, solicitând spiritul programatic, adaptarea rapidă şi decizia.

Calculatorul nu desființează lecția ca formă fundamentală de organizare a procesului de învățământ, nu poate înlocui cadrul didactic și nici nu se poate substitui celorlalte mijloace de învățământ.

Folosirea calculatorului ca mijloc de învățământ poate duce în final la instruirea asistată de calculator prin folosirea acestuia într-una sau mai multe din situațiile următoare:

- Predarea unei lecții (unor secvențe dintr-o lecție), în scopul optimizării procesului argumentării, al evidențierii mișcării cu ajutorul desenului de animație. În acest sens, pot fi puse la dispoziție date, cifre, grafice, care evidențiază aspectele esențiale ale temei respective.
- Verificarea cu calculatorul a unei lecții sau a unor secvențe dintr-o lecție, a unui capital (eventual a unui programe școlare – în cazul examenelor):

– prezentarea unor întrebări formulate anterior de către cadrul didactic prin care se solicită elevului răspunsuri adecvate, care să reflecte înțelegerea corectă a unor concepte, legități etc., din tema (disciplina de învățământ) respectivă, corelarea unor cunoștințe însușite de elevi pe timpul studiului individual;

– compararea răspunsurilor primite cu cele corecte prin indicarea imediată, grafic și/sau sonor a gradului lor de corectitudine;

– acordarea de ajutor și punerea la dispoziție a informațiilor suplimentare în cazul unor răspunsuri eronate sau incomplete;

– prezentarea rezultatelor obținute la teste etc.

- Efectuarea de exerciții pentru formarea unor deprinderi adecvate obiectivelor didactice.
- Promovarea spiritului creativ prin folosirea informaticii și a calculatorului în cadrul cercurilor școlare.

Folosirea calculatorului electronic ca mijloc de învățământ se remarcă prin unele avantaje, cum sunt:

– creșterea rolului cadrului didactic în sensul înarmării acestuia cu o tehnică educativă flexibilă, cu largi capacități adaptative;

– individualizarea instruirii elevilor prin adaptarea nivelului de pregătire în raport de calitatea rezultatelor obținute în procesul de învățământ;

– prin modul de organizare și specificul ei, instruirea asistată de calculator disciplinizează munca didactică și îi oferă posibilități de afirmare a creativității pedagogice;

– imaginea clasei și a elevului devine mult mai obiectivă, controlul și asistența psihopedagogică a elevilor fiind susținute de elemente observabile și măsurabile;

– constituie un factor motivațional suplimentar de lărgire a orizontului de cunoaștere.

Organizarea spațiului pentru învățământul asistat de calculator nu este încă standardizat. În prezent, în cele mai multe cazuri, în aceste „spații didactice" se realizează așa-zisa „autoinstruire automatizată" sau „instruirea automată". Lecția este stocată în memoria calculatorului și se afișează pe ecran în ritmul pe care

şi-l reglează elevul. În cazul răspunsurilor incorecte, cel ce învaţă poate beneficia de funcţia de ajutor a calculatorului. Calculatorul poate memora performanţele celui care învaţă, timpul afectat învăţării, răspunsurile eronate etc. Toate aceste elemente sunt necesare atât celui ce învaţă, cât şi specialiştilor care se ocupă de optimizarea programelor didactice.

Folosirea cu eficienţă didactică a calculatorului ca mijloc de învăţământ depinde de anumiţi factori care trebuie corelaţi într-un optim funcţional: numărul de calculatoare aflate la dispoziţie, obiectivele didactice urmărite, capacitatea de programare, cheltuielile financiare implicate, necesarul de personal de specialitate, nivelul de pregătire al cadrelor didactice în domeniul informaticii etc.

Utilizarea calculatorului electronic în procesul de învăţământ dezvoltă o nouă pedagogie, fondată, de data aceasta, pe logica interactivă elev-maşină, alta decât cea bazată pe tradiţionala relaţie profesor-elev (5, p. 209).

PROBLEME DE REFLECŢIE ŞI APLICAŢII

- Pe baza studiilor prezentate în acest capitol şi a bibliografiei recomandate, evidenţiaţi condiţiile generale privind realizarea strategiei mijloacelor de învăţământ.
- Concepeţi diferite alternative metodologice pentru predarea-învăţarea diferitelor conţinuturi de instruit şi analizaţi mijloacele de învăţământ ce pot fi utilizate pentru atingerea obiectivelor propuse.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

1. Cerghit, I., Vlăsceanu, L., *Curs de pedagogie*, Tipografia Universităţii Bucureşti, 1988.
2. Faure, E. A., *A învăţa să fii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974.
3. Monica, Teodor, *Mijloace de învăţământ în a doua jumătate a secolului al XX-lea*,în „Revista de pedagogie" nr. 4/1990.
4. Monica, Teodor, *Probleme pedagogice ale folosirii mijloacelor de învăţământ în lecţie*, în „Revista de pedagogie", nr. 9/1980.
5. Monica, Teodor, Perovici, Minodora, *Mijloacele audio-vizuale*, Editura Albatros, Bucureşti, 1982.

Capitolul 7

EVALUAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT

7.1. Precizări conceptuale
7.2. Funcțiile evaluării
7.3. Evaluarea performanțelor școlare. Cerințe psihopedagogice
7.4. Strategii de evaluare
7.5. Modalități de diminuare a erorilor în evaluarea didactică
Anexă
Referințe bibliografice

OBIECTIVE:

Studenții vor fi în măsură să:
- explice locul și rolul evaluării performanțelor școlare în procesul instructiv-educativ;
- compare strategiile și metodele de evaluare în raport cu avantajele și limitele specifice;
- realizeze practic un test de evaluare didactică la o disciplină la alegere, ținând cont de indicațiile metodice din curs.

7.1. PRECIZĂRI CONCEPTUALE

Evaluarea în învățământ este o problemă veche cu conotații noi, un subiect controversat, datorită, în special, încărcăturii sale morale (deoarece prin evaluare se realizează clasificări și selecții, se dau „verdicte" și, cu alte cuvinte, se hotărăște soarta unor oameni). Ca și alte concepte, evaluării i se dau mai multe accepțiuni. Așa, de exemplu, Steliana Toma definește evaluarea ca fiind un proces de măsurare și apreciere a valorii rezultatelor sistemului de educație și învățământ sau a unei părți a acestuia, a eficienței resurselor, condițiilor și strategiilor folosite prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării unor decizii de îmbunătățire și perfecționare. Un alt autor, Terry Tenfrink, consideră că evaluarea în învățământ este un proces de obținere a informațiilor – asupra elevului, profe-

sorului însuşi sau asupra programului educativ – şi de valorificare a acestor informaţii în vederea elaborării unor aprecieri care, la rândul lor, vor fi utilizate pentru adoptarea unor decizii. Informaţiile constituie baza pentru emiterea aprecierilor; aprecierile sunt estimări ale situaţiei actuale sau prognoze ale rezultatelor viitoare; deciziile sunt opţiuni pentru anumite modalităţi de acţiune.

Ioan Jinga defineşte evaluarea ca fiind un proces complex de comparare a rezultatelor activităţii instructiv-educative cu obiectivele planificate (evaluarea calităţii), cu resursele utilizate (evaluarea eficienţei) sau cu rezultatele anterioare (evaluarea progresului).

Şirul exemplelor poate continua. Ne rezumăm însă la aceste trei definiţii pentru a observa că:

– evaluarea este un proces (nu un produs), deci o activitate etapizată, desfăşurată în timp;

– ea nu se rezumă la notarea elevilor (care este expresia numerică a aprecierii performanţelor şcolare ale acestora), ci vizează domenii şi probleme mult mai complexe (inclusiv curriculum şi sistemul de învăţământ în ansamblu);

– evaluarea implică un şir de măsurări, comparaţii, aprecieri (deci judecăţi de valoare), pe baza cărora se pot adopta anumite decizii menite să optimizeze activitatea din domeniile supuse evaluării şi, în ultimă instanţă, rezultatele obţinute.

7.2. FUNCŢIILE EVALUĂRII

Funcţiile evaluării în învăţământ sunt stabilite în conformitate cu anumite criterii psihopedagogice, sociologice şi docimologice, vizând efectele evaluării în plan individual şi social. Acestea sunt:

Funcţia de control, de constatare şi apreciere a activităţii şi rezultatelor obţinute în procesul de învăţământ (diagnosticare), prin care se stabileşte unde se situează aceste rezultate în raport cu obiectivele proiectate, încercând să „depisteze" factorii ce le influenţează în sens pozitiv sau negativ. Prin exercitarea acestei funcţii, evaluarea are rol de feed-back.

Funcţia de reglare a sistemului, de ameliorare a activităţii şi de optimizare a rezultatelor, care constă în demersurile comune ale evaluatorilor şi evaluaţilor pentru a face „corecţiile" necesare – pe baza controlului şi aprecierilor – în stilul de conducere, respectiv în activitatea de execuţie. În cazul evaluării rezultatelor obţinute de elevi, accentul cade pe optimizarea stilului de predare, a capacităţii de învăţare şi pe stimularea factorilor motivaţionali.

Funcţia de predicţie, de prognosticare şi orientare, prin care se încearcă prefigurarea desfăşurării activităţii în sistem (sau într-un subsistem) şi de anticipare a rezultatelor ca urmare a măsurilor preconizate.

Funcţia de clasificare şi selecţie, în baza căreia se ierarhizează instituţii-le de învăţământ, elevii şi studenţii.

Funcția de certificare, specifică evaluărilor făcute la sfârșitul studiilor școlare, universitare sau postuniversitare.

Funcția educativă, menită să conștientizeze și să motiveze, să stimuleze interesul pentru studiu continuu, pentru perfecționare și pentru obținerea unor performanțe cât mai înalte.

Funcția socială, prin care se realizează informarea comunității locale, a familiei etc., asupra rezultatelor obținute de elevi și studenți.

Aceste funcții se întrepătrund, tratarea lor distinctă având doar scop didactic. În practică, în raport de scopul evaluării, unele funcții vor avea o pondere mai mare decât altele sau se vor urmări în exclusivitate.

7.3. EVALUAREA PERFORMANȚELOR ȘCOLARE. CERINȚE PSIHOPEDAGOGICE

Performanțele școlare sunt, de fapt, rezultanta unor factori multipli, care țin de elevi, de profesori, de cadrul material-organizatoric și de management.

În esență însă, ele sunt determinate de: calitatea instruirii (a predării îndeosebi); calitatea învățării; calitatea evaluării; natura relațiilor dintre predare, învățare și evaluare, ca elemente principale ale procesului de învățământ.

Didactica – înțeleasă ca teorie a procesului de învățământ – se ocupă pe larg de aceste activități, așa încât nu vom relua *tale quale* probleme tratate în manualele de pedagogie școlară, ci ne vom referi mai ales la *locul evaluării* în acest proces și la *relațiile dintre evaluare, predare și învățare*.

Premisa de la care plecăm în demersurile noastre este aceea că evaluarea va sluji mai bine obiectivele procesului de învățământ dacă va fi integrată în acest proces și nu se va constitui într-o activitate exterioară lui.

Pe ce se întemeiază această ipoteză?

Mai întâi, pe faptul că și predarea și învățarea au obiectiv comun: reușita școlară și obținerea unor performanțe la nivelul capacității individuale a fiecăruia, în funcție de aptitudini și interese.

În al doilea rând, într-o societate concurențială, școala este datoare să-i ajute pe fiecare dintre elevii săi să-și stabilească scopuri în viață (în carieră îndeosebi) în raport cu aptitudinile și posibilitățile lui reale.

În aceste condiții, evaluarea se face pe parcursul activităților de predare și învățare pentru a cunoaște (atât profesorii și elevii, cât și familia) care este stadiul pregătirii școlare și la ce nivel se situează ea, în raport cu obiectivele proiectate și în raport cu așteptările.

Diagnoza realizată prin evaluare îl va ajuta pe profesor să-și adapteze predarea la situația particulară a fiecărei clase și a fiecărui elev, iar pe acesta din urmă să-și potențeze eforturile în funcție de cerințele programelor școlare, de capacitatea de învățare și de motivație.

Evaluarea pe parcursul instruirii le oferă profesorilor şi elevilor informaţii şi repere despre poziţia pe care o au elevii faţă de finalităţile (obiectivele) stabilite. Ei vor şti dacă schimbările comportamentale ce urmează să se producă în urma actelor de predare şi învăţare se produc şi sunt de durată, cu alte cuvinte, evaluarea permite ameliorarea procesului de predare-învăţare, optimizarea lui.

Predicţia performanţelor şcolare, realizată în timp, printr-o evaluare pertinentă, permite şi ea să se evite erorile de orientare, ştiut fiind că nu întotdeauna dorinţele familiei corespund cu posibilităţile elevului şi cu aptitudinile lui.

Iată, aşadar, că evaluarea trebuie integrată în actele de predare şi învăţare (în acest din urmă caz, ca autoevaluare), ea ajutând la ameliorarea lor continuă, deci la îmbunătăţirea performanţelor şcolare.

Cu o condiţie, însă: să se respecte anumite *cerinţe psihopedagogice*.

O primă cerinţă se referă la necesitatea de a compara pregătirea elevilor cu competenţele specifice fiecărei discipline de studiu şi cu obiectivele operaţionale ale fiecărei lecţii. Este absolut inadmisibil (din punct de vedere pedagogic şi al deontologiei profesionale) să predai una şi să ceri (la evaluare) alta. Această meteahnă este întâlnită destul de des, ceea ce ne determină să le reamintim tuturor evaluatorilor că cerinţele probelor de evaluare trebuie să fie aceleaşi cu cerinţele formulate faţă de elevi, cu prilejul predării, prin competenţele şi obiectivele pedagogice anunţate.

A doua cerinţă are în vedere diminuarea hazardului în evaluare prin formularea unui număr de întrebări care să permită verificarea cunoştinţelor şi deprinderilor esenţiale din materia parcursă. Mai exact, o evaluare nu este relevantă când constată că un elev ştie bine (chiar foarte bine) 1-2 teme (subiecte, probleme) din materia supusă evaluării. Elevul ar fi putut învăţa la întâmplare sau preferenţial, în timp ce o mare parte a materiei (teme, capitole sau lecţii) a fost neglijată sau asimilată superficial. Se poate invoca aici lipsa de timp pentru o evaluare exhaustivă. Nimic mai inexact!

Integrată în activitatea de predare-învăţare, evaluarea se poate face în diverse modalităţi: prin fişe de lucru, discutate şi apreciate cu elevii; prin miniteste aplicate la fiecare lecţie sau după 2-3 lecţii privind aceeaşi temă; prin lucrări de control la sfârşit de capitol sau prin lucrări de sinteză, de laborator sau practice care-l pun pe elev în situaţia să probeze că şi-a însuşit temeinic cunoştinţele predate şi că le poate folosi în situaţii-problemă cât mai diverse.

O a treia cerinţă este aceea referitoare la caracterul stimulator al evaluării. Ea nu trebuie să-i inhibe pe elevi, să-i demotiveze, ci dimpotrivă, să-i încurajeze şi să-i stimuleze să înveţe mai bine. Ca să îndeplinească această cerinţă, evaluarea trebuie concepută şi prezentată elevilor ca o sarcină comună, firească, şi nu ca o sancţiune, ca o sperietoare. Notarea nu se face după fiecare evaluare, ci numai atunci când ea reflectă cu adevărat pregătirea elevilor, la un moment dat, apreciat ca revelant de profesor în dinamica parcurgerii materiei (prin acte de predare şi învăţare). În mod obişnuit, evaluarea trebuie înţeleasă ca o modalitate de ameliorare a predării şi învăţării, de eliminare a eşecului şi de realizare a unui progres constant în pregătirea fiecărui elev.

7.4. STRATEGII DE EVALUARE

7.4.1. În sens larg, prin *strategie* se înțelege ansamblul de acțiuni întreprinse într-o organizație (militară, educațională etc.) pentru atingerea obiectivelor stabilite pe termen lung sau mediu.

Strategia vizează asigurarea resurselor umane și materiale, probleme de planificare și organizare a muncii, de cooperare în cadrul organizației sau cu alte organizații etc., potrivit funcțiilor managementului modern, toate acestea având însă un caracter anticipativ, cu bătaie lungă, deci un pronunțat spirit de previziune.

Se poate asocia termenul de strategie, definit astfel, cu activitatea didactică în general și cu cea de evaluare, în particular? Noi considerăm că da. Și iată de ce.

Activitatea didactică, indiferent de tipul instituției de învățământ, se desfășoară în conformitate cu anumite finalități, cunoscute sub denumirea de obiective pedagogice sau didactice. Pentru atingerea lor la un nivel de performanță cât mai ridicat, atât la nivelul instituției de învățământ, cât și nivelul clasei, intră în joc resursele materiale (spații de învățământ, mobilier, materiale didactice, mijloace tehnice etc.), dar și cele umane (profesori, elevi, personal auxiliar etc.), au loc procese de planificare, de organizare și dirijare, de control și evaluare, toate acestea împreună vizând atingerea obiectivelor pedagogice stabilite. De priceperea utilizării resurselor și de capacitatea de conducere a procesului de învățământ (deci de strategia didactică) depind, în ultimă instanță, performanțele școlare obținute de elevi.

Problema se pune asemănător și în cazul evaluării, o componentă principală a procesului de învățământ, alături de predare și învățare, deoarece atât profesorul la nivelul clasei, cât și directorul, la nivelul școlii, sunt datori să-și stabilească din timp cât și cum vor verifica, dacă se află pe drumul cel bun, la capătul căruia obiectivele stabilite vor fi atinse și aceasta nu oricum, ci cu cheltuieli materiale, financiare, de timp și umane cât mai reduse.

Așadar, a stabili o strategie de evaluare în învățământ echivalează cu a fixa când evaluezi, sub ce formă, cu ce metode și mijloace, cum valorifici informațiile obținute etc. Desigur, în final, în funcție de concluziile desprinse, elevul își va modifica strategia de învățare, profesorul pe cea de predare, iar directorul strategia managerială.

7.4.2. Considerăm că evaluarea intervine în *trei momente distincte*: la început, pe parcursul procesului de învățământ și la sfârșitul lui. În funcție de acestea, se definesc și următoarele *trei tipuri de evaluare*: evaluare inițială, evaluare pe parcurs și evaluare finală.

Evaluarea inițială, deși este contestată de unii profesori și directori, are un scop precis: acela de a stabili, cât mai exact cu putință câteva lucruri absolut necesare fiecărui profesor pentru a-și elabora strategia didactică la o clasă anume.

Care sunt aceste lucruri atât de necesare profesorilor?

Primul, trebuie să răspundă la întrebarea următoare: au elevii cunoştinţele anterioare necesare învăţării care urmează? Şi dacă da, în ce măsură stăpânesc ei aceste cunoştinţe (ca volum, dar şi ca posibilitate de a opera cu ele)?

Al doilea, este răspunsul la întrebarea: *cât poate să înveţe fiecare elev la disciplina mea?* Pentru că e absurd să crezi că un elev poate învăţa la fel la toate obiectele din planul de învăţământ!

Al treilea, se află punându-ne întrebarea: *cât este dispus să înveţe fiecare dintre elevii mei materia pe care o predau ?*

Motivaţia elevilor pentru învăţare, asociată cu capacitatea de învăţare şi cu pregătirea lor anterioară sunt repere importante care-i permit fiecărui profesor să se orienteze în munca lui şi să adopte strategia pedagogică cea mai potrivită unei situaţii date (şcoală, clasă, material uman etc.).Evaluarea iniţială se realizează ori de câte ori un profesor preia pentru prima dat un colectiv de elevi.

Cea mai simplă modalitate de a o realiza este testul. După ce profesorul consultă programa clasei (claselor) anterioare şi o compară cu programa clasei curente, stabileşte lista problemelor esenţiale din materia parcursă, fără de care el nu-şi poate realiza sarcinile de predare în bune condiţii. Pe baza acestei liste se formulează itemii testului (întrebările şi modalităţile de răspuns); spre deosebire de testele folosite la examene, testul de evaluare iniţială trebuie să conţină astfel de itemi încât răspunsurile elevilor să-l edifice pe profesor dacă aceştia stăpânesc sau nu anumite cunoştinţe şi deprinderi strict necesare continuării instruirii. Sunt recomandabile deci răspunsurile de tip eseu şi rezolvările de probleme. Cele de tip „da" sau „nu", „corect" sau „greşit", ca şi cele cu alegerea multiplă (folosite adesea la examene pentru economie de timp la corectare) nu sunt întotdeauna relevante, deoarece elevii pot ghici răspunsurile corecte sau se pot inspira mai uşor de la colegi pentru aflarea lor.

După aplicare şi corectare, profesorul face inventarul lacunelor şi al greşelilor tipice, pe baza căruia realizează o primă grupare a elevilor din clasă în vederea diferenţierii şi individualizării instruirii. Desigur, pe parcurs, în funcţie de evoluţia fiecărui elev, situaţia se poate schimba, elevii regrupându-se corespunzător.

Asupra golurilor din pregătirea unor elevi şi asupra confuziilor pe care le fac aceştia, profesorii îşi pot face o părere şi cu prilejul verificărilor orale sau chiar al predării, când observă că unele cunoştinţe noi (bazate pe altele anterioare) nu sunt înţelese.

Testul de evaluare iniţială este, după opinia noastră, instrumentul cel mai precis pentru realizarea scopului propus în evaluarea iniţială şi recomandăm folosirea lui în combinaţie şi cu alte probe care să permită un diagnostic cât mai fidel al pregătirii elevilor.

Evaluarea pe parcurs, cunoscută şi sub denumirea de *evaluare formativă* sau *de progres*, este un fel de barometru pentru profesor şi pentru elevi, deoarece le indică, pe tot parcursul instruirii, unde se situează rezultatele parţiale faţă de cele finale, proiectate.

Multe discuții se poartă în legătură cu *frecvența* acestei evaluări. Situația se prezintă diferit din acest punct de vedere, deoarece:

– unele obiecte de învățământ sunt prevăzute cu un număr mai mare de ore, altele cu un număr mai mic de ore, unii profesori având, deci, un contract mai îndelungat cu clasa de elevi, iar alții mai redus;

– unele discipline sunt mai dificile pentru elev, altele mai accesibile;

– unele părți din materie sunt mai simple, altele mai complexe;

– există clase mai bune și clase mai slab pregătite ș.a.m.d.

Este evident că nu toți profesorii au aceleași ocazii de evaluare și că ritmicitatea notării nu este aceeași pentru toți. Important este însă ca între evaluări să nu existe pauze prea mari, între altele, pentru a nu avea surprize! Dacă între două evaluări ale pregătirii unor elevi există intervale prea mari, iar aceștia nu țin pasul cu predarea sau nu înțeleg bine anumite noțiuni și le fixează greșit, e mai greu să completezi sau să corectezi învățarea.

Nu trebuie nici să se cadă în extrema cealaltă, verificându-i prea des pe unii dintre elevi, deoarece aceștia s-ar putea demotiva și chiar stresa. *Optimul în evaluările pe parcurs poate fi stabilit doar de profesor*, ținând seama de: efectivele de elevi, timpul disponibil, situația particulară a fiecărei clase și a fiecărui elev (dacă elevii sunt capabili, conștiincioși și motivați să învețe, este inutil să-i evaluezi prea des; nu însă și în caz contrar – dacă elevii sunt delăsători ori au o capacitate redusă de învățare), specificul obiectului de studiu și cerințele regulamentelor școlare care pretind, de exemplu, ca un elev să aibă cel puțin atâtea note câte ore pe săptămână are disciplina de studiu plus una, pentru a i se putea încheia media semestrială.

În funcție de toți acești factori, profesorul se va decide și asupra metodelor de evaluare. Acest subiect va fi tratat în paragraful următor.

Evaluarea finală sau *sumativă* este cea mai complexă, pentru că ea trebuie să furnizeze informații relevante despre nivelul pregătirii elevilor (raportat la cerințele programelor analitice) la sfârșitul unei etape de instruire (semestru sau an școlar, ciclu de școlaritate). Ar fi absurd să se creadă însă că la evaluarea finală elevul trebuie să știe tot. El trebuie să știe lucrurile esențiale din materia parcursă și, în plus, să știe să se folosească de ele în diverse situații, deci să știe să utilizeze cunoștințele învățate în practică. Cele mai răspândite forme de evaluare sumativă sunt (pentru învățământul preuniversitar) lucrările scrise semestriale (tezele) și examenele (de absolvire – pentru școlile profesionale – și bacalaureatul – pentru absolvenții de liceu). Lucrările scrise semestriale sunt reglementate prin acte normative elaborate de Ministerul Educației (la ce obiecte de studiu se dau și în ce perioadă anume). Ele sunt precedate, de regulă, de lecții speciale de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor.

Examenele constituie obiectul de preocupări al *docimologiei,* știința examinării și a notării. De ele ne vom ocupa, de asemenea, în paragrafele următoare. Rămâne în grija profesorilor de la disciplinele pentru care nu sunt prevăzute lucrări scrise semestriale și nici examene să stabilească modalități de evaluare

sumativă. Convorbirile gen colocviu în legătură cu unele teme importante, lucrările practice, testele sumative şi procentele ar putea fi o soluţie.

7.4.3. Numeroase discuţii s-au purtat de-a lungul timpului şi continuă să se poarte şi astăzi în legătură cu gradul de obiectivitate şi de precizie al *metodelor de evaluare.*

Sunt numeroase argumente „pro" şi „contra" utilizării exclusive a uneia sau alteia dintre metodele cunoscute. În realitate, îmbinarea lor constituie soluţia cea mai potrivită. Dar să le prezentăm pe scurt, împreună cu avantajele şi cu limitele lor.

Metoda de evaluare orală

Este una dintre cele mai răspândite şi se poate aplica *individual* sau pe *grupe* de elevi. Principalul avantaj al acestei metode îl constituie *posibilitatea dialogului profesor-elev*, în cadrul căruia profesorul îşi poate da seama nu doar „ce ştie" elevul, ci şi cum gândeşte el, cum se poate exprima, cum face faţă unor situaţii problematice diferite de cele întâlnite pe parcursul instruirii. Cu prilejul examinării orale, profesorul îi poate cere elevului să-şi motiveze răspunsul la o anumită întrebare şi să-l argumenteze, după cum el se poate ajuta cu întrebări suplimentare atunci când se află în impas.

Metoda are însă şi unele dezavantaje: este mare consumatoare de timp, timp care adesea le lipseşte profesorilor cu un număr mic de ore, deci cu mai mulţi elevi care trebuie – potrivit regulamentului şcolar – să aibă fiecare cel puţin două note „în oral" (în cazul disciplinelor prevăzute, prin planul de învăţământ, cu o singură oră pe săptămână) pentru a i se încheia media semestrială. Un alt dezavantaj este şi acela referitor la dificultatea de a selecţiona pentru toţi elevii examinaţi întrebări cu acelaşi grad de dificulate.

Pentru a elimina aceste dezavantaje se pot stabili anumite restricţii cu privire la durata acestor examinări orale, în funcţie de vârstă; întrebările vor fi stabilite din vreme pentru a fi cât mai uniforme, ca grad de dificultate, pentru întregul grup de elevi supus verificării, formularea lor făcându-se clar şi precis, fără ambiguităţi.

Ca să-i fie mai uşor, profesorul poate avea în faţă, pe durata examinării, *o fişă de evaluare orală*, după modelul următor:

Nr. crt.	Numele şi prenumele elevului	Conţinutul răspunsului				Organizarea răspunsului				Prezentarea răspunsului				Concluzii, observaţii, NOTA
		FB	B	S	NS	FB	B	S	NS	FB	B	S	NS	

La *conținutul răspunsului*, profesorul va ține seama dacă acesta este corect și complet, prin raportare la obiectivele pedagogice urmărite și la conținuturile predate.

Organizarea conținutului se referă la *coerență* și *logică* îndeosebi, în timp ce prezentarea răspunsului are în vedere *fluența, claritatea, siguranța, acuratețea limbajului, construcția frazei* (care trebuie să fie logică și corectă din punct de vedere gramatical), *originalitatea*. În funcție de impresia pe care și-o face profesorul marchează cu „x" caseta din dreptul calificativului corespunzător (eventual folosindu-se și de semnele „+" și „-" pentru a marca mai precis nivelul real al performanței elevului).

Semnificația simbolurilor utilizate este următoarea:

– F.B. – foarte bine, corespunzător notelor 10 și 9;

– bine, pentru 8 și 7;

– satisfăcător, pentru 6 și 5;

– nesatisfăcător, pentru 4 și mai puțin.

Deoarece în școala românească se utilizează o scală cu zece trepte, profesorul evaluator trebuie să aibă în vedere că unui calificativ îi corespund două puncte din scala 10-1 (exemplu: F.B. se va exprima fie prin 10, fie prin 9, deci în fișă se va putea consemna + „x", pentru 10 sau – „x", pentru 9. Se pot utiliza și alte simboluri, la alegerea profesorului).

Metoda de evaluare scrisă

Este utilizată sub diferite forme: extemporal, teză, test, chestionar, referat, eseu, proiect, investigație etc.

Prin acestă metodă se asigură uniformitatea subiectelor (ca întindere și ca dificultate îndeosebi) pentru toți elevii supuși evaluării, ca și posibilitatea de a examina un număr mai mare de elevi în același timp.

Ea îi avantajează pe elevii emotivi și-i pune la adăpost pe profesorii tentați să evalueze preferențial la oral.

Ca și metoda de evaluare orală și cea scrisă are unele dezavantaje sau limite: la teste, de exemplu, elevii pot ghici răspunsurile în cazul itemilor cu alegere multiplă. La extemporale și la teze se poate copia.

Indiferent de forma utilizată, în cazul probelor scrise este dificil de apreciat anumite răspunsuri, când acestea sunt incomplete sau formulate ambiguu, deoarece profesorul care corectează lucrarea nu-i poate cere lămuriri autorului.

În general, metoda de evaluare scrisă nu oferă aceleași posibilități de investigare a pregătirii elevilor (cunoștințe, deprinderi, abilități, capacități, competențe etc.) ca evaluarea orală. În realitate, combinarea celor două metode le amplifică avantajele și le diminuează dezavantajele, astfel încât e preferabilă folosirea de metode pentru a realiza o evaluare cât mai apropiată de adevăr.

Ca și în cazul evaluării orale, pentru evaluarea scrisă este necesar să se stabilească unele *criterii de apreciere*.

Dumitru Muster propune următoarea repartizare a punctelor din scala de notare 10-1:

I. *Pentru fondul lucrării*:
a. satisfacerea cerințelor de conținut 0 – 6 puncte
b. prezentarea conținutului 0 – 1 puncte

II. *Pentru forma lucrării*:
c. stil și ortografie 0 – 1.1/2 puncte
d. prezentare grafică 0 – 1/2 puncte

III. *Pentru factorul personal*:
e. caracter excepțional, impresie de 0 – 1 puncte
originalitate, sensibilitate

TOTAL: PUNCTE 0 – 10 puncte

În completarea acestor criterii, vom adăuga următoarele:

• La cerințele de conținut, să se țină cont de *volumul* și *corectitudinea* cunoștințelor, de *rigoarea* demonstrațiilor (acolo unde este cazul). Important este întotdeauna să nu se omită *cunoștințele esențiale* din materia supusă verificării (examinării).

• Prezentarea conținutului să se facă sistematic și concis, într-un limbaj inteligibil. Elevul să facă dovada că are capacitatea de analiză și sinteză, iar lucrarea să aibă (când este cazul) introducere, cuprins și încheiere.

• Forma lucrării presupune și o anumită organizare a conținutului (în funcție de specificul acestuia), unele sublinieri, realizarea unor scheme, tabele și grafice, pentru a pune în valoare anumite idei principale și a-i permite corectorului să urmărească mai ușor aceste idei. Când se recurge la citate, este necesar să se precizeze sursa.

Simplificând lucrurile, pentru cercetarea probelor scrise care au 1-2 subiecte de tratat (deci nu pentru cele cu mai multe întrebări, cum sunt testele și chestionarele și care au modalități variate de răspuns), se poate folosi următoarea schemă de evaluare și notare:

- Satisfacerea cerințelor de conținut 0 – 6 puncte
- Organizarea conținutului 0 – 1 puncte
- Factor personal și de creativitate 0 – 1 puncte

TOTAL: 0 – 9 puncte.

la care se adaugă 1 punct din oficiu (deoarece notarea se face cu note de la 10 la 1 și nu de la 10 la zero).

BCU "IOAN SLAVICI" UNIVERSITY LIBRARY

Metoda de evaluare practică

Această metodă le permite profesorilor să constate la ce nivel şi-au format şi dezvoltat elevii anumite deprinderi practice, capacitatea de „a face" (nu doar de a „a şti"). Metoda se realizează printr-o *mare varietate de forme*, în funcție de specificul obiectului de studiu (de la probele susținute de elevi la educația fizică, unde există baremuri precise, la lucrările practice din laboratoare şi ateliere, unde elevii pot face dovada capacității de a utiliza cunoştințele asimilate prin diverse tehnici de lucru: montări şi demontări, executări de piese sau lucrări, efectuarea unor experiențe etc.).

Şi aici, evaluatorii trebuie să stabilească unele criterii, norme şi/sau cerințe pedagogice, pentru că, de fapt, evaluarea din învățământ, prin oricare dintre metode s-ar realiza, are, prin excelență, o valoare, o semnificație pedagogică. Aceste cerințe nu trebuie să difere de cele formulate pe parcursul instruirii, în schimb ele trebuie să fie cunoscute şi de elevi, împreună cu baremurile (punctajele) de notare.

Evaluarea cu ajutorul calculatorului

Noile tehnologii ale informației (N.T. I.), cu largi aplicații în toate domeniile, au pătruns – e adevărat, destul de greu – şi în învățământ. Studii internaționale de profil menționează că aplicațiile N.T. I. „au fost experimentate în toate etapele procesului de învățământ.

Învățământul asistat de calculator – marea minune a tehnicii actuale care zdruncină din temelii învățământul tradițional fundamentat de Comenius în celebra sa lucrare *Didactica Magna*, acum mai bine de trei secole – îşi propune obiective ambițioase, cum sunt: dezvoltarea imaginației şi creativității, a capacității de a emite judecăți de valoare asupra unor rezultate, simularea operativă a unor soluții posibile şi altele asemenea.

Experții remarcă, pe bună dreptate, că „informatica are un potențial educativ foarte mare față de ceea ce ar putea oferi alte tehnologii. Informatica permite adaptarea învățământului la cerințele fiecărui elev, la ritmul lui de muncă, la aptitudinile intelectuale şi la nivelul său de cunoştințe, deci, diversificarea modalităților pedagogice şi personalizarea învățământului".

Utilizat în evaluare, calculatorul le oferă atât profesorilor, cât şi elevilor, o mare diversitate de modalități, la unele dintre ele referindu-se şi lucrarea de față.

Spre deosebire de metodele de evaluare tradiționale, evaluarea cu ajutorul calculatorului este debarasată de orice elemente de subiectivism, ca şi de emoțiile care-i însoțesc pe cei mai mulți dintre elevi la verificările curente şi la examene.

Ea economiseşte timpul şi efortul evaluărilor care astfel pot fi utilizate în alte domenii. Se schimbă deci însuşi raportul profesor-elev, prin creşterea încrederii elevilor în obiectivitatea profesorilor.

Mai mult, elevii înşişi se pot autoevalua pe parcursul muncii independente pe care o depun zilnic, beneficiind de feedback-ul atât de necesar unei învățări eficiente şi performante.

Pentru a exemplifica metoda de evaluare cu ajutorul calculatorului, vom prezenta experimentul realizat de Universitatea de Stat din Dnepropetrovsk pentru limbile moderne şi limba maternă. Verificarea cunoştinţelor se realizează fără contactul direct al candidatului cu calculatorul. Cei examinaţi primesc o serie de teme de verificare concomitent cu fişele de chestionar la care candidaţii dau răspunsuri. După terminarea examenului, fişele de verificare programată a cunoştinţelor cu aspect codificat intră în centrul de calcul pentru o prelucrare ulterioară, iar setul de lucrări de verificare cu răspunsurile celor examinaţi se predă comisiei de admitere; în caz de necesitate (verificare de selecţie sau consultaţii etc.) se face şi o verificare în paralel cu calculatorul.

Lista centralizată care intră în centrul de calcul conţine particularităţile calitative ale răspunsurilor fiecărui candidat. În ea se vor găsi numele tuturor întrebărilor la care candidatul are greşeli, raportul punctual între numărul de răspunsuri corecte date de candidat şi numărul total al celor care au dat răspunsurile aşteptate, nota fiecărui răspuns într-o scară de cinci puncte şi nota medie.

Subiectele de verificare se fac astfel ca cei verificaţi să poată da răspunsuri la întrebări cu ajutorul simbolurilor literale şi cifrate, în care se folosesc nouă cifre şi litere ale alfabetului rusesc, precum şi ale celui latin. Aprecierea gradului de realizare a subiectelor de examen se face după grila următoare:

– pentru 100 – 95% răspunsuri corecte se pune calificativul „foarte bine"; – pentru 95 – 75% – calificativul „bine";

– pentru 75 – 50% – calificativul „satisfăcător".

Metoda prevede posibilitatea stabilirii grilei de apreciere după ce răspunsurile tuturor celor examinaţi sunt analizate de maşină şi sunt stabilite răspunsurile corecte şi răspunsurile greşite din lucrări. Aceasta dă posibilitatea comisiei de admitere să stabilească grila de apreciere în funcţie de imaginea generală a rezultatelor. În felul acesta se îmbină modul standardizat şi cel diferenţiat de apreciere a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor candidaţilor.

Probele de verificare a cunoştinţelor includ verificarea profunzimii de înţelegere a conţinutului textului, însuşirea structurii gramaticale de bază a limbii şi extinderea fondului lexical al candidaţilor.

O examinare constă din 5 – 6 probe de control, fiecare cuprinzând de la 5 la 10 întrebări (probleme lingvistice). Numărul total al întrebărilor prezentate la examen este de 50 – 60.

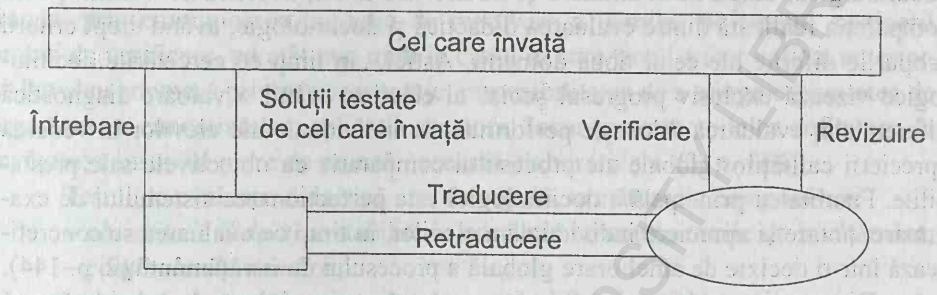
Rezultatele experimentului arată că pentru o raportare temeinică a nivelului cunoştinţelor la o scară de valori de 5 puncte, general acceptată, e necesar să se pună celui examinat cel puţin douăzeci şi cinci de întrebări dicotomice.

Între timp, modalităţilor de utilizare a calculatorului în evaluarea pregătirii elevilor/studenţilor s-au diversificat, iar numărul adepţilor utilizării lui în evaluarea curentă la examene creşte.

Integrată procesului de instruire, evaluarea asistată de calculator ar trebui să capete o mai mare extindere în rezolvarea de probleme (mai dificile pentru elevi).

După Nisbet şi Sbucksmith (1986), citaţi de A.K. Jalaluddin, „procesul de rezolvare a problemelor poate fi redus la următoarele operaţii: exprimarea problemei model, prelucrarea modului în vederea efectuării deducţiilor necesare şi exprimării problemei în funcţie de aceste condiţii".

Schematic, situaţia se prezintă astfel:



Acest proces permite studiul pe bază de experienţă (diferit de cel static) care, asociat cu utilizarea materialului imprimat pe calculator, îi oferă elevului un mod interactiv de construire şi asimilare a noilor cunoştinţe, concomitent cu posibilitatea de a verifica ceea ce a învăţat corect sau nu.

Evaluarea cu ajutorul calculatorului rămâne o **problemă deschisă** a cercetărilor interdisciplinare, dar şi a aplicaţiilor în toate structurile învăţământului. Evaluarea performanţelor şcolare va beneficia, desigur, printre primele, de noile achiziţii ale cercetărilor specializate. Problema este dezvoltată şi adusă la zi în ultima secţiune a manualului.

Sunt şi alte metode de evaluare, numite „alternative" sau „complementare", între care amintim: observarea sistematică, investigaţia, portofoliul, proiectul, disertaţia.

7.4.4. Un loc aparte în strategiile de evaluare ocupă elaborarea, aplicarea şi interpretarea testelor de evaluare didactică.

Test pedagogic de cunoştinţe, test docimologic sau simplu *test* sunt doar câţiva din termenii folosiţi în literatura de specialitate pentru a desemna instrumentul şi metoda de evaluare având *itemul* ca element specific şi care este caracterizat de o obiectivitate mai mare în aprecierea rezultatelor şcolare în raport de alte metode de evaluare didactică. Se remarcă la unele denumiri o relativă neconcordanţă între denumire şi conţinut sau o limitare a ariei de cuprindere. Astfel, testul de cunoştinţe, aşa cum rezultă din denumire, s-ar restrânge în principal la rolul său de a verifica progresele şcolare în ceea ce priveşte cantitatea şi calitatea informaţiilor achiziţionate de elev în procesul instructiv-educativ, eventual modul de folosire a cunoştinţelor dobândite. Cu alte cuvinte, testele de cunoştinţe se

raportează strict la conținuturile de învățat. De altfel, sesizându-se aria de aplicabilitate restrânsă a testelor de cunoştinţe, se încearcă să se extindă sfera acestora prin includerea şi altor categorii de teste, cum ar fi cele din categoria „testelor simulatoare, folosite cu precădere în formarea unor deprinderi şi abilităţi" (1, p. 25).

Denumirea de *test docimologic* se atribuie testelor care îndeplinesc o funcție docimologică, adică de examinare şi notare. De altfel, acest lucru rezultă şi din comparația realizată dintre evaluarea didactică şi docimologie, având drept criterii scopurile diferite ale celor două domenii. Astfel, „în timp ce cercetările docimologice vizează exclusiv progresul şcolar al elevilor, având o valoare diagnostică diferențială, evaluarea foloseşte performanțele individuale ale elevilor în vederea aprecierii calităților globale ale procesului comparativ cu obiectivele sale prestabilite. Finalitatea principală a docimologiei este perfecționarea sistemului de examinare, notare şi apreciere individuală a elevilor, în timp ce evaluarea se concretizează într-o decizie de ameliorare globală a procesului de învățământ" (2, p. 144).

Din analiza conceptelor folosite pentru testarea didactică, considerăm că formularea *test de evaluare didactică* este atotcuprinzătoare şi exprimă toate funcțiile evaluării. Testul de evaluare didactică (T.E.D.) cuprinde judecăți de valoare nu numai referitoare la rezultatele şcolare, ci şi la modul de organizare a procesului de învățământ, la eficacitatea metodelor didactice şi a modului de concepere a obiectivelor didactice. Din această perspectivă, testul de cunoştinţe şi testul docimologic reprezintă cazuri particulare ale testului de evaluare didactică.

Testul de evaluare didactică se constituie ca o probă complexă formulată dintr-un ansamblu de itemi care, în urma aplicării în condiții cvasiidentice, oferă, pe baza unor măsurători şi aprecieri judicioase, informații pertinente referitoare la modul de realizare a obiectivelor didactice, la progresul şcolar, la direcțiile de intervenție de perspectivă a cadrelor didactice pentru ameliorarea eficienței demersurilor instructiv-educative.

În comparație cu celelalte modalități de evaluare, *testele de evaluare didactică* prezintă unele *avantaje*:

– au un grad de obiectivitate sporit, fapt ce rezultă din corelația intrinsecă ce se realizează în proiectarea lor între obiectivele didactice, conținuturi şi itemi (probe);

– prezintă rigurozitate în măsurarea didactică şi în aprecierea modului de rezolvare a probelor conținute;

– permit obținerea unor informații multiple şi relevante asupra nivelului de realizare a obiectivelor didactice la nivelul fiecărui elev în parte, a clasei sau a tuturor elevilor dintr-un an şcolar;

– se pot construi relativ uşor în cazul existenței unei bănci de itemi constituite pe discipline de învățământ;

– dezvoltă capacitatea de autoevaluare la elevi prin posibilitatea acestora de a se supune la testare şi de a verifica singuri corectitudinea modului de rezolvare a itemilor;

– permit verificarea unui număr mare de elevi în timp scurt;

B.C.U. M. EMINESCU IAȘI

– oferă posibilitatea de a fi standardizate pentru o populație școlară dată;

– cuprind aspectele esențiale din conținuturile de învățământ aferente obiectivelor didactice și oferă datele pentru luarea oportună și în timp util a măsurilor necesare în vederea ameliorării activității didactice.

Printre limitele T.E.D. se remarcă efortul relativ mare pentru realizarea unui test datorită dificultăților care apar în construcția itemilor și posibilitatea apariției fraudei prin comunicarea modului de rezolvare a itemilor pe timpul susținerii probei de verificare, cu atât mai mult în cazul în care testul a fost aplicat anterior. V. Pavelcu enumeră printre dezavantaje: imposibilitatea de a atinge capacitatea de organizare a cunoștințelor; aplicația acestora; încurajarea metodelor deficitare de învățare; consumul mare de muncă necesară elaborării ș.a. (3, p. 164).

Testul de evaluare didactică are, de regulă, următoarele *componente*:

– *obiectivele didactice* stabilite în corelație cu conținuturile de învățământ;

– *conținuturile itemilor*;

– *rezolvările itemilor* și modul de acordare a punctajelor;

– *performanța maximă specifică* (PMS), care reprezintă nivelul comportamental maxim ce poate fi atins de elev, folosind în exclusivitate elementele specifice procesului de evaluat;

– *performanță minimă admisă* (pma) care semnifică nivelul comportamental minim ce atestă dobândirea de către elev, a capacității necesare pentru trecerea într-o etapă următoare de instruire; pe baza PMS și pma se calculează nota școlară în raport de punctajul realizat de elev în urma rezolvării itemilor.

În lucrările de specialitate, tipurile de itemi sunt împărțite cel mai frecvent în: itemi de tip „închis" și itemi de tip „deschis". Din prima categorie fac parte itemii care cer elevului să aleagă din mai multe răspunsuri preformulate pe cel corect sau să realizeze o combinație corectă de elemente date. Din categoria itemilor de tip „deschis" fac parte itemii care solicită construirea răspunsului de către elev (vezi anexa).

Construirea itemilor este deosebit de laborioasă și necesită respectarea unor criterii științifice riguroase. Itemii trebuie construiți în așa fel încât răspunsurile obținute să nu fie posibile de interpretări diferite, iar notarea să se poată face în modul cel mai riguros pe baza unui punctaj stabilit anterior. Itemii pot fi acumulați în așa-numitele „bănci de itemi", grupați în raport de obiectivele didactice aferente. În acest mod, cadrul didactic are posibilitatea întocmirii în mod operativ a mai multor variante de teste, realizând combinații diferite de itemi, în raport de finalitățile didactice urmărite.

Este preferabil să se realizeze în practica pedagogică variate tipuri de itemi. În acest mod, se pot aprecia mai riguros modificările de comportament dezirabile, cuprinse în obiectivele didactice operaționale. Într-o exprimare esențială, E. Planchard identifică următoarele manifestări de comportament implicate în evaluarea prin testare didactică:

a) evocarea – redarea unor noțiuni, date, evenimente etc.;

b) discriminarea – alegerea dintr-o serie de enunțuri corecte și false a răspunsurilor corecte;

c) alegerea multiplă – identificarea răspunsului adecvat dintr-o serie de alternative sugerate;

d) alegerea răspunsului optim – este tot o alegere multiplă, în care se solicită opțiunea pentru răspunsul cel mai potrivit, ales dintr-o serie de variante foarte apropiate ca sens sau formă;

e) asociația sau adaptarea – găsirea relației logice dintre două evenimente (obiecte, personaje, fenomene), pe care le selecționează dintr-un ansamblu oarecare;

f) clasificarea – activitatea de organizare logică a unui grup de elemente prezente la întâmplare.

Sunt importante, de asemenea, unele aspecte metodice privind elaborarea, aplicarea și interpretarea testului de evaluare didactică

1). *În ceea ce privește realizarea itemilor:*

– Fiecare item este o entitate de sine stătătoare și presupune existența unui obiectiv operațional care, la rândul său, este o particularizare a unui obiectiv didactic general (vezi figura următoare).

– Tipurile de itemi sunt alese în raport de prevederile obiectivelor didactice, de conținuturile de învățat, astfel încât conținutul lor să permită în mod deosebit aprecierea capacității de prelucrare a informațiilor și de aplicare în condiții variate a deprinderilor intelectuale formate. De exemplu, obiectivul operațional „Elevul să definească noțiunea X prin cuvinte proprii, exemplificând utilizarea acesteia în contexte diferite", nu poate fi „acoperit" de un item cum ar fi: „Definiți noțiunea X", ci presupune și itemi de genul „Comparați noțiunea X cu noțiunea Y" sau „Analizați noțiunea X în contextul..." sau „Stabiliți relația cauzală între fenomenul desemnat de noțiunea X și fenomenele Y și Z" etc.

– Un item bine redactat întrebuințează cuvinte sau fraze care sunt specifice nivelului de exprimare în raport de vârsta elevului, într-o prezentare succintă și sugestivă. Itemul trebuie redactat în așa fel încât un elev bine pregătit să identifice răspunsul corect înainte de a citi răspunsurile preformulate. De asemenea, trebuie evitată folosirea unor fraze sau instrucțiuni neclare care răpesc timpul elevului, reducându-i totodată capacitatea de a se concentra asupra întrebărilor. De asemenea, nu se recomandă prezentarea conținutului unui item la forma negativă și, cu atât mai mult, printr-o negație. Iată un astfel de exemplu:

Guanina NU se găsește:

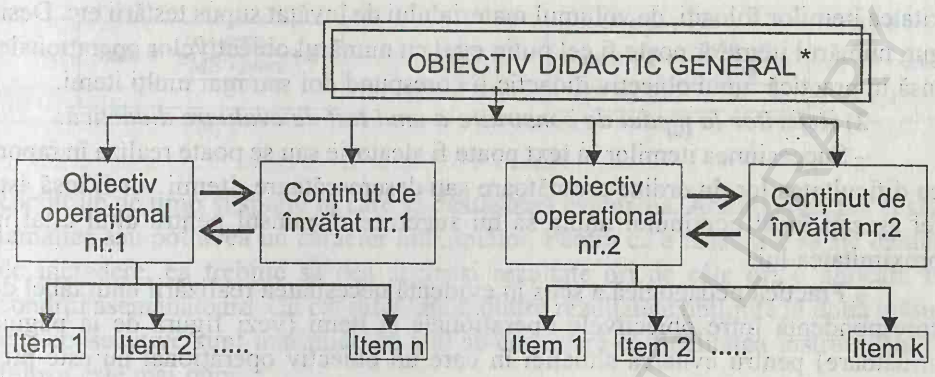
A. în moleculele de ADN;

B. în moleculele de ARN;

C. răspunsurile A și B sunt false.

În redactarea răspunsurilor preformulate se vor evita repetările care măresc timpul destinat citirii lor. De exemplu, itemul următor excelează prin repetări:

Procesul biologic implicat, în general, în transferul moleculelor prin osmoză înseamnă:



A. procesul prin care hrana este preparată sub influența luminii;
B. procesul prin care energia este produsă de celule;
C. procesul prin care celulele trec printr-o membrană celulară;
D. procesul prin care moleculele sunt eliminate din organism;
E. procesul prin care celulele creează structuri.

Același item poate fi exprimat mai simplu astfel:
Osmoza este procesul prin care:
A. hrana se prepară sub influența luminii;
B. celulele produc energie;
C. moleculele trec printr-o membrană selectivă;
D. moleculele sunt eliminate din organism;
E. moleculele creează noi structuri (5, p. 76).

– Răspunsurile preformulate incorect trebuie astfel concepute încât elevii, la o analiză superficială, să nu le poată deosebi prin deducții logice de răspunsul corect. În acest mod, de cele mai multe ori, elevii mai puțin pregătiți, datorită lipsei de profunzime și precizie a cunoștințelor asimilate, confundă răspunsul corect cu alte variante oferite pentru alegere.

– Punctajul acordat itemilor este variabil, iar notarea elevilor devine mai nuanțată dacă se ponderează elementele răspunsurilor cu 1 – 4 puncte. Ponderea se face în raport de gradul de dificultate, efortul depus de elevi, caracterul abstract sau aplicativ, implicarea capacităților de recunoaștere, înțelegere, comparație, analiză sinteză etc (1, p. 163).

– Rezolvările itemilor trebuie împărțite pe unități logice și fiecare element să aibă un punctaj parțial bine stabilit.

– Numărul itemilor dintr-un test este variabil în funcție de complexitatea obiectivelor didactice și a conținuturilor de învățat corespunzătoare, de comple-

* La clasele V-IX, programul se referă la „obiective-cadru" și „obiective de referințe"; în clasele X-XII (XIII) la „competențe generale" și „competențe specifice" din care derivă obiectivele operaționale.

xitatea itemilor folosiți, de volumul materialului de învățat supus testării etc. Desigur, numărul itemilor poate fi cel puțin egal cu numărul obiectivelor operaționale, însă în practică unui obiectiv didactic îi corespund doi sau mai mulți itemi.

2) *Referitor la modul de construire a unui test de evaluare didactică:*

– Succesiunea itemilor în text poate fi aleatorie sau se poate realiza în raport cu dificultatea lor, în ordine crescătoare sau descrescătoare. Itemii vor fi însă astfel așezați încât conținutul unuia să nu sugereze răspunsul pentru altul aflat în proximitatea lui.

– Practica pedagogică a scos în evidență necesitatea realizării unui tabel de corespondență între obiectivele operaționale și itemi (vezi figura de la pagina următoare) pentru evitarea situației în care un obiectiv operațional nu este prevăzut cu nici un item sau în care itemii prevăzuți nu sunt suficienți și revelatori pentru verificarea comportamentelor dezirabile prevăzute în obiectivele operaționale.

– Stabilirea timpului acordat se face în raport cu natura problemei, dificultatea întrebărilor, numărul explicațiilor necesare pentru obținerea răspunsurilor etc. și este de 60 – 80 de secunde, în medie, pentru fiecare item. El se poate stabili pe cale experimentală, luând în considerare timpul necesar rezolvării unui test de către 75 – 80% din elevii eșantionului reprezentativ (6, p. 167).

Obiectiv / ITEM	Obiectiv operațional nr.1	Obiectiv operațional nr.2	Obiectiv operațional nr.3	Obiectiv operațional nr.4	...	Obiectiv operațional nr.k
ITEM NR.1					...	
ITEM NR.2					...	
ITEM NR.3					...	
ITEM NR.4					...	
...	...	...	...	...	...	...
ITEM NR.n					...	

3) Pentru *calcularea notelor școlare* pe baza punctajelor rezultate în urma testării în raport de *performanța maximă specifică (PMS)* și *performanța minimă admisă (pma)* se utilizează formula (a) pentru notele peste nota 5 și formula (b) pentru cele sub nota 5 (n reprezintă punctajul realizat de către elev).

4) *Realizarea fidelității și validității testelor.* În general, *fidelitatea* unei măsurări indică gradul de încredere pe care trebuie să-l acordăm acelei măsurări. Ea depinde de erorile legate de instrumentele de măsurare, de mediul examinării, de

$$nota = \frac{n - pma}{\frac{PMS - pma}{5}} + 5$$

(a)

$$nota = 5 - \frac{pma - n}{\frac{pma}{4}}$$

(b)

condițiile de timp și spațiu în care se desfășoară evaluarea. Aceste erori pot fi sistematice sau pot avea un caracter întâmplător. Pentru ca o măsurare să fie demnă de încredere, ea trebuie să dea aceleași rezultate ori de câte ori o aplicăm în condiții asemănătoare. Cu cât diferențele dintre rezultatele obținute la două măsurări consecutive sunt mai mici, cu atât se consideră că fidelitatea instrumentului folosit este mai bună.

Coeficientul de fidelitate al unui test poate fi calculat aplicând trei metode principale:

a) Prin repetarea aplicării testului la un anumit interval de timp. Această metodă este cea mai des folosită, dar prezintă dezavantajul că la cea de a doua examinare mulți elevi cunosc conținutul probei sau al testului și sunt familiarizați cu el, ceea ce ridică artificial valoarea corelației.

b) Prin înjumătățire, adică prin compararea scorurilor itemurilor cu număr par și scorurile la itemurile cu număr impar.

c) Prin aplicarea a două teste paralele, cu rezultatele identice aceluiași eșantion de elevi și calculând corelația dintre scorurile obținute.

Validitatea, într-o definire succintă, constă în proprietatea unui instrument de măsurare, test sau chestionar, de a măsura caracteristicile anumitor evenimente, fenomene, obiecte etc. studiate. Prin validitate se răspunde de fapt la întrebarea „Ce măsoară un test?".

Dacă vom construi un test pentru măsurarea performanțelor școlare, vom alege drept criteriu pentru calculul validității testului notele școlare obținute de un eșantion reprezentativ de elevi al populației școlare studiate. În acest caz, notele școlare pot fi considerate ca măsuri externe ale instrumentului a cărui validitate dorim s-o aflăm. Coeficientul de corelație obținut pe această cale se numește coeficient de validitate externă. Dacă avem un număr mare de astfel de teste, atunci considerăm scorurile lor medii drept scoruri ale unui criteriu. Validitatea unui nou test se măsoară prin coeficientul de corelație dintre scorul acestui test și scorul celorlalte teste considerate în număr aproape nesfârșit. Această validitate se numește validitate internă.

5) Din practica pedagogică a rezultat următoarea *formă tabelară* pentru realizarea unui test de evaluare. Desigur, doar conținutul coloanei nr. 3 va fi prezentat elevilor spre rezolvare (vezi figura următoare).

Numărul obiectivului operațional	Nr. item	Conținutul itemului	Rezolvare	Punctaj item	
				Parțial	Total
1	2	3	4	5	6
	1				
	2				
	3				
	4				

Testele de evaluare didactică reprezintă un instrument avantajos pentru o mai bună soluționare a multiplelor probleme școlare. „Dar ele nu sunt decât un instrument și nu pot fi impuse ca o tehnică exclusivă. Dacă nu au satisfăcut întotdeauna pe cei care se așteptau la mai mult, aceasta se datorește poate faptului că li s-a exagerat întrebuințarea sau că au fost rău interpretate sau utilizate în scopuri neindicate [...] Fiecare recunoaște necesitatea controlului, a notării și a comparației. Prin urmare, ar fi nelogic să se refuze un instrument care asigură mai multă siguranță acestor operații" (7, p. 243).

7.5. MODALITĂȚI DE DIMINUARE A ERORILOR ÎN EVALUAREA DIDACTICĂ

7.5.1. FACTORI CARE GENEREAZĂ O OBIECTIVITATE SCĂZUTĂ ÎN EVALUAREA DIDACTICĂ

Studii docimologice pun în evidență faptul că aprecierea rezultatelor școlare este influențată de multe și numeroase circumstanțe în care se realizează procesul evaluativ. În esență, factorii care generează o obiectivitate scăzută în aprecierea rezultatelor se pot grupa raportându-i la personalitatea profesorului, la materia de învățământ, la elev, precum și la specificitatea metodelor de evaluare și la circumstanțele sociale în care se realizează evaluarea didactică.

A. Factorii perturbatori ai aprecierilor generați de activitatea și trăsăturile de personalitate ale cadrului didactic.

1. *Efectul halo* constă în supraaprecierea sau subaprecierea rezultatelor unui elev sub influența impresiei generale pe care și-a făcut-o, în timp, profesorul despre elevul respectiv. În acest caz, există tendința de a trece cu vederea unele greșeli sau rezultate mai slabe la elevii cu o bună reputație și de a ignora progresele școlare sau răspunsurile excelente date de așa-numiții „elevi-problemă".

2. *Efectul blând* se exprimă în tendința de a aprecia cu indulgență persoanele cunoscute în comparație cu cele mai puțin cunoscute, profesorul dovedind o mai mare precizie în notare abia după cunoașterea mai bine a tuturor elevilor.

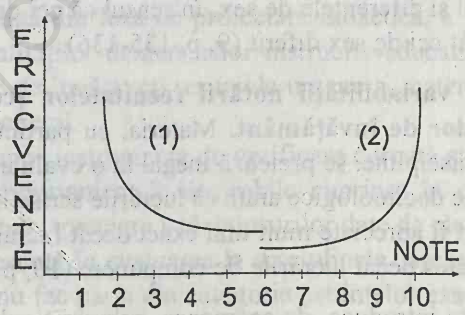
3. *Efectul de generozitate* constă în acordarea unor note excesiv de mari în raport cu nivelul de pregătire a elevilor prin probe deosebit de ușoare și o exigență scăzută. Această atitudine se produce, de regulă, în cazurile în care profesorul este interesat să escamoteze realitatea datorată eșecurilor în demersurile sale instructiv-educative, să prezinte unele rezultate superioare pentru a fi apreciat în calitate de cadru didactic sau când se manifestă o empatie excesivă care în final duce la o demotivare a elevilor. De asemenea, „efectul de generozitate" poate fi produs și de modul simplist de apreciere a activității cadrelor didactice numai prin prisma notelor obținute de elevi la materia respectivă.

4. *Efectul Pygmalion* (după R.A. Rosenthal și L. Jacobson) sau *Efectul oedipian* (după Gilbert de Landsheere) are ca efect modificarea comportamentului elevului în raport de convingerea profesorului că acel elev nu poate satisface cerințele școlare. Acest comportament indus elevului duce, în final, la eșec.

5. *Efectul de contaminare* care se referă la situația în care cunoașterea notelor atribuite de ceilalți profesori influențează aprecierea unui evaluator.

6. *Efectul de contrast sau de ordine* constă în mărirea diferențelor în aprecierea unor răspunsuri succesive. Astfel, dacă după un elev care a răspuns foarte bine, urmează un răspuns bun, există tendința de a-l subevalua pe cel din urmă. Și reciproca este valabilă, adică un răspuns bun, de regulă, este supraevaluat, dacă succede unui răspuns foarte slab.

7. *Ecuația personală a examinatorului* sau *eroarea individuală constantă* rezultă dintr-o exigență specifică fiecărui cadru didactic în aprecierea rezultatelor școlare. În raport de această exigență, curbele ce reprezintă distribuția notelor la unii profesori sunt în formă de „i", iar la alții în formă de „j" (8, p. 131).



8. *Eroarea de tendință centrală* se concretizează în renunțarea acordării de note foarte mari sau foarte mici elevilor din precauția de a nu greși sau din dorința de a mulțumi pe toată lumea.

9. *Eroarea logică* presupune înlocuirea unor criterii de apreciere a rezultatelor şcolare în raport de obiectivele didactice cu variabile adiacente acestora cum ar fi: forma grafică, acurateţea lucrării, modalitatea inedită de prezentare etc.

10. *Efectul curbei lui Gauss* rezultă din dorinţa cadrului didactic ca distribuţia rezultatelor şcolare în fiecare clasă să fie cât mai aproape de curba lui Gauss. Aceasta presupune ajustarea exigenţei în notare în raport de nivelul general atins de fiecare clasă, astfel încât distribuţia rezultatelor să reflecte, pe cât posibil, o distribuţie normală. Astfel, la clasă foarte bună exigenţa creşte, iar la alta cu rezultate în general mai slabe, exigenţa scade. În acest mod, la cele două clase de niveluri generale diferite există 2-3 elevi foarte buni şi 2-3 elevi foarte slabi.

11. *Factorii de personalitate ai cadrului didactic* pot influenţa modul de evaluare didactică. Astfel, atitudinea cadrului didactic pe timpul verificărilor, echilibrul şi constanţa în comportament faţă de elevi, empatia ca o componentă a aptitudinii didactice etc., contribuie la crearea sau nu a condiţiilor propice unei evaluări obiective.

După unele opinii ar exista (dacă luăm drept criteriu de clasificare stilul de evaluare) trei categorii:

a) profesori echilibraţi, care folosesc întreaga gamă a notelor, sunt stabili şi fideli în apreciere, respectând criteriile de evaluare;

b) profesori extremişti (severi sau indulgenţi);

c) profesori capricioşi care notează în funcţie de dispoziţia pe care o au, de impresia pe care şi-au format-o despre ei înşişi, de conştientizarea propriei valori şi chiar de starea materială.

Alte surse de subiectivitate în evaluare rezultă din faptul că profesorul examinează elevul în anumite situaţii şi face judecăţile de valoare în funcţie de acestea, existând tendinţa de a schematiza prin reducerea elevului la o apreciere globală: elev foarte bun, elev bun sau elev slab pregătit. Cercetările efectuate au scos în evidenţă că şi starea socială a educatorului afectează obiectivitatea aprecierii, ca de altfel şi diferenţele de sex, în sensul că cei de acelaşi sex se apreciază mai corect decât cei de sex diferit (9, p. 135-136).

B. Factori ai variabilităţii notării rezultatelor şcolare rezultate din specificul disciplinelor de învăţământ. Materia, cu particularităţile pe care le reprezintă diversele discipline, se pretează inegal la o evaluare exactă. Experienţa didactică şi cercetările docimologice arată că lucrările scrise la matematică, fizică, chimie, gramatică pot fi apreciate mult mai exact decât lucrările de filosofie, literatură, istorie şi mai ales decât lucrările de compunere (10, p. 260).

C. Elevul poate introduce, de asemenea, prin particularităţile sale de personalitate, elemente de distorsionare în aprecierea obiectivă realizată de cadrul didactic. Astfel, un elev cu un temperament extravertit poate fi supraevaluat la o verificare orală, datorită posibilităţilor native pe care le are în comunicarea orală; altul poate fi mai productiv la lucrările scrise. Starea de inhibiţie la verificări, instabilitatea emoţională pot constitui impedimente în calea unei evaluări exacte.

D. Strategiile și metodele de evaluare didactică constituie, prin limitele lor specifice, factori care pot genera variabilitatea în notarea rezultatelor școlare. Astfel, verificările orale nu permit realizarea unor aprecieri complete care să vizeze toate obiectivele operaționale prevăzute, iar în cazul unei lucrări scrise, sursa unei tratări incomplete a unui răspuns nu poate fi stabilit cu precizie: lacune în cunoștințele elevului sau o simplă omisiune (principalele aspecte sunt abordate în capitolul 2).

E. Circumstanțele sociale în care se realizează evaluarea didactică pot contribui uneori la sporirea subiectivității unor cadre didactice. Expresii cum ar fi: „Am o mare rugăminte în ceea ce-l privește pe elevul X...", „Ți-aș rămâne veșnic îndatorat dacă ai avea grijă ca elevul Y să ia o notă mai mare..." sau „Nu-i așa că elevul corijent Z este totuși un elev bun, ascultător, dar a avut o mare neșansă?" și altele asemănătoare pot fi auzite de la rude, prieteni, cunoștințe, părinți. Neîndoielnic că experiența, diplomația în astfel de situații au un rol covârșitor, pentru că nu există rețete infailibile, fiecare situație fiind un caz care trebuie analizat și rezolvat în parte.

7.5.2. ASPECTE METODICE PRIVIND REALIZAREA UNEI EVALUĂRI CU GRAD MAI MARE DE OBIECTIVITATE

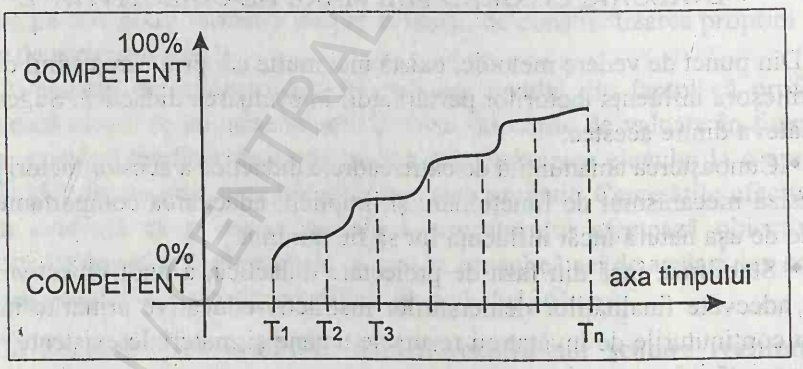
Din punct de vedere metodic, există mai multe căi prin care cadrul didactic poate micșora influența factorilor perturbatori în evaluarea didactică. Sugerăm pe scurt câteva dintre acestea:

- Cunoașterea amănunțită de către cadrele didactice a acestor factori pentru a le sesiza mecanismul de funcționare și, implicit, adecvarea comportamentului didactic de așa natură încât influența lor să fie minimă.
- Stabilirea, încă din faza de proiectare didactică, a unor obiective pedagogice adecvate finalităților demersurilor instructiv-educative urmărite în corelație cu conținuturile de învățat cu resursele umane și materiale existente, cu cerințele societății în general.
- Realizarea unor instrumente de verificare curentă și periodică care să fie relevante pentru comportamentele dezirabile cuprinse în obiectivele didactice, având criterii precise de apreciere a răspunsurilor date de elev. Cu cât mai mult se impune o rigoare crescută în evaluarea la disciplinele care operează mai puțin cu algoritmi, deci care nu fac parte din categoria „științelor exacte".
- Mărirea numărului de probe curente date elevilor pentru micșorarea hazardului în aprecierea școlară.
- Combinarea metodelor de evaluare pentru asigurarea unor judecăți de valoare corecte având în vedere că nici o metodă în sine nu este suficientă oricât de bine ar fi stăpânită și aplicată corect.

◆ Asigurarea anonimatului probelor scrise, corectarea aceleiaşi lucrări de mai mulţi profesori (în cazul examenelor), compararea rezultatelor evaluării cu cele realizate de directori sau de inspectori şcolari constituie alte modalităţi de asigurare a unei evaluări corecte. De asemenea, dacă profesorul nu este prea sensibil şi doreşte cu adevărat să evalueze obiectiv, poate cere părerea colegilor şi, în anumite condiţii, chiar elevilor, pentru a vedea cum este perceput ca evaluator.

◆ Dezvoltarea la elevi a capacităţii de autoevaluare şi, în acest sens, informarea elevilor la începutul anului asupra obiectivelor instruirii şi asupra modalităţilor de evaluare. De asemenea, practica unor cadre didactice de a prezenta elevilor rezultatele pe care aceştia din urmă le-au obţinut în urma verificărilor, a criteriilor şi a grilei de corectare, astfel încât ei înşişi să-şi aprecieze individual lucrările are efecte deosebite privind formarea capacităţii de autoevaluare a rezultatelor şcolare. Se evită în acest mod tendinţa elevilor de a-şi supraevalua răspunsurile date în cadrul unor examene şi, implicit, a stării de frustrare care apare de obicei în urma afişării rezultatelor.

Verificarea ritmică a elevilor şi informarea lor în mod operativ asupra progreselor realizate în procesul de învăţare contribuie la efectele educative ale evaluării şi la motivarea pentru învăţare. Această practică este cu atât mai necesară cu cât procesul de învăţare, de regulă, nu este însoţit de un progres şcolar continuu, ci şi de unele regrese parţiale (vezi figura următoare).



Schema unui progres normal pentru o învăţare normală (11, p. 131).

Autocunoaşterea trăsăturilor de personalitate, a factorilor sociali care intervin în relaţiile interpersonale cu celelalte cadre didactice, cu părinţii elevilor etc., asigură, fără îndoială, cu comportament didactic adecvat ce permite o evaluare corectă, obiectivă.

ANEXĂ

TIPURI DE ITEMI ÎN ELABORAREA TESTELOR DE EVALUARE

Itemii de tip „închis"

Itemii de tip „închis" se prezintă de cele mai multe ori sub forma itemilor cu alegere multiplă (Multiple Choise Items) care au o structură mai complexă, fiind alcătuiți din *rădăcina* itemului sau întrebarea adresată elevului și *răspunsurile performante* care, la rândul lor cuprind *cheia* (răspunsul corect) și *distractorul* (răspunsul sau grupul de răspunsuri eronate). Itemii cu alegere multiplă pot avea următoarele variante:

a) *Itemul cu răspuns binar*. Este o varietate a itemului cu răspuns la alegere multiplă în care sarcina elevului la un test creion-hârtie este de a preciza răspunsul corect prin: subliniere sau nesubliniere, ștergere – neștergere, prin formulare „da – nu", „corect – incorect", „adevărat – fals" etc.

Exemplu:

Precizați formele verbale corecte (și deci potrivite) în următoarele contexte:

Foarte mulți factori ***concură*** ***concurează*** la realizarea unui ideal.

Literatura nu trebuie să ***reflecte*** ***reflecteze*** foarte fidel realitatea.

Exemplu:

Puneți semnul (+) în dreptul afirmațiilor pe care le considerați corecte și semnul (–) în dreptul celor false.

1. La sfârșitul secolului al XII-lea regalitatea maghiară a încercat să înlocuiască voievodatul cu principatul.
2. Primul oraș român bombardat de turci în 1877 a fost Brăila.
3. Teritoriile locuite de secui erau organizate în scaune (12, p. 110, 107).

b) *Itemii cu alegere multiplă cu cheia formată dintr-un singur răspuns preformulat.* În cazul în care cheia și distractorul formează cinci răspunsuri preformulate, rezolvarea corectă a itemului presupune indicarea numai a uneia dintre variantele oferite.

Exemplu:

Pe vreme geroasă și foarte uscată se deschide larg fereastra unei camere încălzite și saturate de vapori de apă. Vaporii se vor condensa devenind aburi vizibili. Alegeți răspunsul corect:

A. În camera de baie.
B. Afară.
C. Atât în camera de baie, cât și afară.
D. Nici în camera de baie și nici afară.
E. Toate răspunsurile anterioare (notate A, B, C și D sunt false)
(13, p. 116).

Exemplu:
Analizați răspunsurile următoare și alegeți răspunsul corect.
Cel mai populat oraș situat pe Valea Siretului este:
a. Pașcani.
b. Roman.
c. Bacău.
d. Adjud (14, p.143).

c) *Itemul cu răspuns multiplu* are cheia din mai multe răspunsuri preformulate care trebuie indicate în totalitate de elev.

Exemplu:
Indicați răspunsul (răspunsurile) corect(e).
Se obțin compuși halogenați în reacțiile:
1. Etanol + PCl_5.
2. Etanol + PI_3.
3. Vinilacetilenă + HCl.
4. Etan + F_2.
Răspunsul corect (cheia) constă în răspunsurile preformulate 1,2 și 3.

Să presupunem că la acest item elevii au răspuns diferit, astfel: elevul A – precizează răspunsurile 1,2,3; elevul B – 1 și 3; elevul C – indică răspunsul 4.

În literatura de specialitate apare cvasiunanimă concluzia că itemii de tip „închis" trebuie rezolvați integral și fără greșeli de către elev pentru acordarea punctajului stabilit. Astfel spus, orice răspuns parțial sau cu greșeli este depunctat în totalitate. De aici rezultă, după unii autori, necesitatea formulării itemilor astfel încât să conțină o sarcină unică (15).

În acest caz, conform regulii enunțate anterior, numai elevul A primește punctajul prevăzut pentru răspunsul corect și complet dat, ceilalți primind zero puncte. Se observă că elevul B, deși a răspuns corect la două din cele trei răspunsuri solicitate de cheia itemului, este cotat tot cu zero puncte, la fel cu elevul C care a dat o rezolvare în totalitate eronată.

Pentru a putea evita o asemenea nediferențiere în aprecierea răspunsurilor există posibilitatea de a se reformula itemul în așa fel încât să devină un item a cărui rezolvare presupune numai o singură alegere corectă. Astfel spus, să aibă o rezolvare unică. În acest fel se obține *itemul cu răspuns grupat*.

d) *Itemul cu răspuns grupat* are cheia și distractorul formulate din mai multe răspunsuri preformulate grupate.

Exemplu:
Producătorii de substanță organică sunt:
1. plantele verzi;
2. bacterii anaerobe;
3. bacterii autotrofe;
4. resturi vegetale.

A – dacă sunt adevărate numai soluțiile 1,2 și 3;
B – dacă sunt adevărate numai soluțiile 1 și 3;
C – dacă sunt adevărate numai soluțiile 2 și 4;
D – dacă este adevărată numai soluția 4;
E – dacă sunt adevărate alte combinații de soluții sau soluții unice, diferite de cele încadrate în răspunsurile A,B,C sau D.

În acest caz elevul alege numai una din variantele de grupări pe care o consideră corectă. În cazul exemplului dat, răspunsul corect este B (adică numai soluțiile 1 și 3 sunt adevărate (16, p. 76).

e) *Itemul de asociere cauză-efect* se bazează pe analiza unei fraze construite din două propoziții. Elevul trebuie să analizeze dacă propozițiile sunt adevărate și dacă există o relație cauzală între ele.

Exemplu:
După Darwin, concurența este o formă a luptei pentru existență, deoarece este larg răspândită în natură.
A – dacă ambele propoziții sunt adevărate și există între ele o relație cauză-efect;
B – dacă ambele propoziții sunt adevărate și nu există între ele o relație cauză-efect;
C – dacă prima propoziție este adevărată și a doua este falsă;
D – dacă prima propoziție este falsă și a doua adevărată;
E – dacă ambele propoziții sunt false.

Exemplu:
În iarna 98/99, Traian a hotărât mărirea efectivelor militare în Moesia Inferior. În martie 101 începe campania militară romană pentru cucerirea Daciei.
A – dacă ambele propoziții sunt adevărate și există între ele o relație cauză-efect;
B – dacă ambele propoziții sunt adevărate și nu există între ele o relație cauză-efect;
C – dacă prima propoziție este adevărată și a doua este falsă;
D – dacă prima propoziție este falsă și a doua este adevărată;
E – dacă ambele propoziții sunt false.

f) *Itemul de tip pereche sau de combinare* necesită indicarea corespondenței dintre elementele dispuse în două coloane.

Exemplu:
Ordonați lucrările din prima coloană în dreptul fiecărei personalități din lista de pe coloana a doua:

Hronicul vechimii românо-moldo-vlahilor	Iosif Vulcan
„Magazin istoric pentru Dacia”	Dimitrie Cantemir
Trei crai de la răsărit	August Treboniu Laurian
„Familia”	Bogdan Petriceicu Haşdeu

Răspuns corect:

Hronicul vechimii românо-moldo-vlahilor	Dimitrie Cantemir
„Magazin istoric pentru Dacia”	August Treboniu Laurian
Trei crai de la răsărit	Bogdan Petriceicu Haşdeu
„Familia”	Iosif Vulcan

g) *Itemul de ordonare* presupune prezentarea mai multor elemente, etape, operațiuni etc., dispuse într-o ordine întâmplătoare, elevul trebuind să le ordoneze într-o înșiruire firească. De exemplu, pot fi obiectul unui astfel de item operațiile de pornire a unui calculator, succesiunea operațiilor pentru realizarea unei experiențe, succesiunea unor evenimente istorice etc.

Exemplu:

Aranjați evenimentele următoare în ordinea cronologică:

a) Preliminariile de la Buftea;

b) Întâlnirea regelui Ferdinad I cu Czernin la Răcăciuni;

c) Demisia guvernului Marghiloman.

Elevul va trebui să aranjeze elementele în ordinea corectă. În cazul dat răspunsul corect este: b), a), c) (16, p. 140).

h) *Itemul de corespondență* constă într-o propoziție lacunară, iar elevul alege succesiv cuvintele ce reprezintă răspunsul din tabelul prezentat concomitent cu itemul.

O variantă a acestui tip de item poate fi itemul „desen de completat" la care elevul are de ales din mai multe elemente desenate pe cele necesare completării unei imagini care are unele elemente lipsă. Desigur, răspunsurile oferite pot fi în număr mai mare decât numărul lacunelor, fapt ce presupune un efort intelectual sporit din partea elevului pentru a răspunde corect.

Exemplu:

Analizați substantivele din textele următoare precizând pentru fiecare în parte felul, genul, numărul și cazul.

Înconjurat de o ceată de prichindei, **cireșarul** cel cârn și ciufulit înjghebase acolo o adevărată insulă a veseliei.

După înțeles COMUN / PROPRIU
După alcătuire SIMPLU / COMPUS
Numărul substantivului SINGULAR / PLURAL
Genul substantivului MASCULIN / FEMININ / NEUTRU
Cazul NOMINATIV / GENITIV / DATIV / ACUZATIV / VOCATIV

Elevul alege un substantiv (de exemplu *cireșarul*) și apoi marchează elementele corespunzătoare răspunsului corect.

Exemplu:

Treceți în coloana din stânga substantivele epicene și în coloana din dreapta pe cele mobile (17, p. 97).

BARZĂ BERBEC BIBLIOTECAR BÂTLAN BONDAR CITITOR COCOR COFETAR EDITOR DOCTOR DRAMATURG

Substantive epicene	Substantive mobile

Itemii de tip „deschis"

a) *Itemul cu răspuns construit* solicită elevul să formuleze o soluție, o opțiune, o enumerare, clasificare, o definiție ș.a.

Exemple:

Comparați *Genetica moleculară* cu *Genetica* din perspectiva obiectelor de studiu.

Enumerați nucleotidele care compun acizii nucleici.

b) *Itemul „propoziție lacunară"* constă într-o propoziție care conține unul sau mai multe spații libere ce trebuie completate cu răspunsul corect.

Exemplu:

Virusurile care nu posedă ADN, ci un acid ribonucleic (ARN) sunt denumite .....

Elevul scrie în spațiul lăsat liber răspunsul corect. În cazul acesta, cuvântul RIBOVIRUSURI.

Exemplu:

Înlocuiți cuvintele din paranteză cu substantivele potrivite la cazul genitiv-dativ:

Echipa **ȘARJA** de la ora 12 era formată numai din tineri. Era un rol al **GRIJĂ** maistrului Iosif, care dăduse glas **PUTERE** sale de convingere. Fericiți în seara aceea au fost ocupații **LOJĂ** rezervată premianților.

Elevul alege succesiv lacunele în care găsesc substantivele la modul nominativ și le înlocuiește cu variantele cerute de rădăcina itemului.

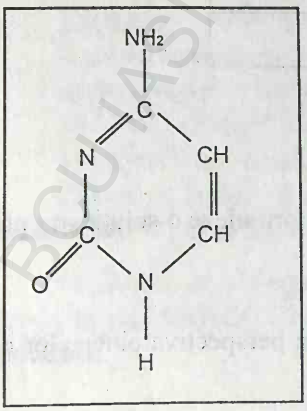
c) *Desenele lacunare* se folosesc pentru a pune în evidență capacitatea elevilor de a realiza într-un desen anumite elemente, completându-l cu elementele grafice lipsă.

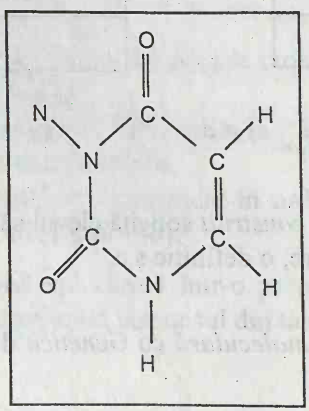
d) *Reprezentarea schematică* presupune realizarea unor elemente grafice esențiale pentru disciplina la care se concepe proba (de exemplu, la *Biologie* elevul poate fi solicitat să reprezinte schema cu recombinarea genetică la om sau să realizeze reprezentarea schematică a unui *operon* în stare funcțională.

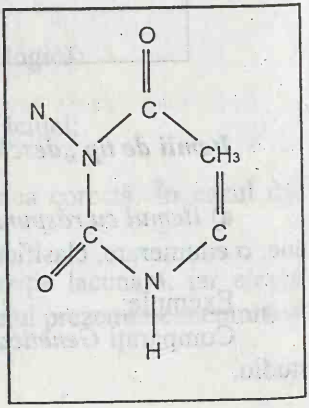
e) *Desenul de adnotat* reprezintă varianta grafică a itemului „propoziție lacunară". Elevul este solicitat să precizeze anumite părți componente ale desenului cuprins în item.

Exemplu:

Precizați denumirea bazelor pirimidinice în dreptul fiecărei formule chimice:





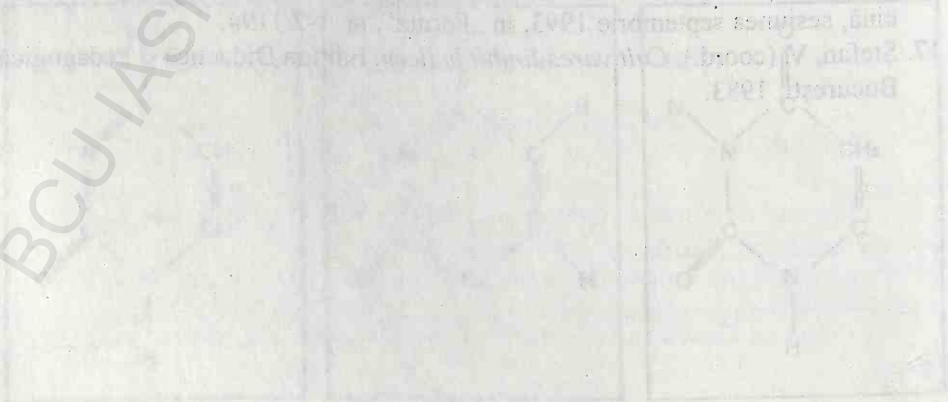


REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Ion, Holban, *Teste de cunoştinţe*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.
2. Nica, I.(coord.), *Analiza procesului de învățământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
3. Pavelcu, Vasile, *Principii de docimologie. Introducere în ştiinţa examinării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1968, p. 164.
4. Planchard, Emile, *Cercetarea în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972.
5. Bonny, Rust, *Objective Testing in Education and Trainning*, Pitman Press, 1973.
6. Jinga, Ioan, *Conducerea învățământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, 1933, p. 167.
7. Planchard, Emile, *Pedagogie şcolară contemporană*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1993.
8. Jinga, Ioan, *Inspecţia şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983, p. 131.
9. Zisulescu, Ştefan, *Aptitudini şi talente*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1971.
10. Radu, Ioan T., *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învățământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.
11. Guillote, Alain, *Le professeur stratege*, Edition d' Organisation, 1990.
12. Subiectul la *Limba română*, respectiv *Istorie*, la concursul de admitere de la Facultatea de Drept, sesiunea septembrie 1992, în „Forum", nr. 3-4/1992.
13. Subiectul de *Fizică* dat la concursul de admitere de la Facultatea de medicină, sesiunea septembrie 1992, în „Forum", nr. 7-8-9/1992.
14. Negruţ, S., Mândruţ, O., Alexandru, D., *Geografia României pentru admitere în învățământul superior. Categorii de subiecte*, în „Forum", nr. 4-5-6/1995.
15. Thyne, James, *Examinarea elevilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.
16. Subiectul de *Biologie* dat la concursul de admitere de la Facultatea de Medicină, sesiunea septembrie 1993, în „Forum", nr. 1-2/1194.
17. Ştefan, V. (coord.), *Cultivarea limbii în liceu*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.

BCU CLUJ / UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



Capitolul 8

PROIECTAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE

8.1. Câteva precizări utile
8.2. Ce este și în ce constă proiectarea didactică
8.3. Aspectele practice ale proiectării didactice
Aplicație
Itemi pentru autoevaluare și probleme de reflecție
Referințe bibliografice

OBIECTIVE:

- stabilirea locului proiectării didactice în ansamblul activității profesorului;
- evidențierea responsabilității personalului didactic față de pregătirea lecțiilor;
- clarificarea conceptelor cu care se operează în domeniul proiectării didactice;
- prezentarea unor algoritmi și modele de proiectare la un nivel accesibil tuturor celor care doresc să se pregătească temeinic pentru lecții, făcând economie de timp;
- motivarea viitorilor profesori și a profesorilor pentru aprofundarea problematicii proiectării didactice specifice disciplinei pentru care se pregătesc sau pe care o predau;
- stimularea interesului cadrelor didactice pentru inițierea unei cercetări menite să le optimizeze activitatea desfășurată în plan conceptual, proiectiv și anticipativ.

8.1. CÂTEVA PRECIZĂRI UTILE

Proiectarea instruirii (în general) și realizarea ei practică (în particular) nu se bucură de prea multă simpatie în rândul profesorilor. Cei mai mulți dintre ei consideră că este suficientă o bună pregătire de specialitate pentru a fi un bun profesor, competența psihopedagogică fiind adesea ignorată.

BCU IAȘI - BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ

În realitate, pentru a fi un bun profesor sunt necesare mai multe competențe care definesc, prin integrarea lor cu personalitatea fiecăruia, ceea ce denumim „profesorul ideal".

După opinia noastră*, competențele respective și capacitățile corespunzătoare acestora sunt următoarele:

a) *Competența de specialitate* care presupune:

• cunoașterea materiei predate;

• capacitatea de a stabili legături între teorie și practică;

• capacitatea de înnoire a cunoștințelor, în consens cu noile achiziții ale științei.

b) *Competența psihopedagogică*, vizând:

• capacitatea de a cunoaște elevii și de a lua în considerare particularitățile lor de vârstă și individuale la proiectarea și realizarea activității instructiv-educative;

• capacitatea de a proiecta și realiza optim activități instructiv-educative (precizarea obiectivelor, selecționarea conținuturilor, elaborarea strategiilor de instruire, crearea unor situații de învățare adecvate etc.);

• capacitatea de a-i pregăti pe elevi pentru autoinstruire și autoeducare.

c) *Componenta psihosocială și managerială* care necesită:

• capacitatea de a organiza elevii în raport cu sarcinile instruirii și de a stabili responsabilitățile în grup;

• capacitatea de a statornici relații de cooperare, un climat adecvat în grupul de elevi și de a soluționa conflictele;

• capacitatea de a-și asuma răspunderi;

• capacitatea de a orienta și coordona, îndruma și motiva, de a lua decizii în funcție de situație.

Din studiile efectuate la noi în țară și în alte țări, rezultă că elevii apreciază la profesori îndeosebi următoarele caracteristici: cunoașterea materiei predate; disponibilitatea de a-i ajuta pe elevi; corectitudinea evaluării; capacitatea de a îmbina teoria cu practica; caracterul metodic și structurat, respectul față de elevi; claritatea exprimării; prezentarea interesantă a materiei.

După opinia altor autori (H. Morine și G. Morine) rolurile didactice principale ale profesorului sunt în prezent următoarele: furnizori de informație; model de comportament; creatori de situații de învățare; consilier și orientator; evaluator și terapeut; organizator și conducător.

Obligați de directorii și inspectorii școlari să realizeze proiecte ale activității didactice, profesorii vădesc o slabă cunoaștere a teoriei proiectării instruirii. Se reflectă în această situație și insuficienta atenție acordată proiectării didactice în perioada formării inițiale și pe parcurs a profesorilor. Spunem insuficientă atenție, deoarece programele de pedagogie prevăd, de regulă, o temă referitoare la proiectarea didactică, însă latura aplicativă pare a fi tratată mai sumar, din moment

* A se vedea capitolul 5 de la Secțiunea I, unde acest subiect este dezvoltat.

ce mulți dintre absolvenții cursului de Pedagogie întâmpină dificultăți la aplicarea teoriei în practică.

Autorul acestui capitol consideră că realizarea activităților didactice pe baza unor proiecte bine gândite nu este o muncă inutilă, ci o condiție *sine qua non* pentru obținerea performanțelor la nivelul capacităților fiecărui elev.

8.2. CE ESTE ŞI ÎN CE CONSTĂ PROIECTAREA DIDACTICĂ

Proiectarea didactică este o activitate complexă, un *proces de anticipare* a ceea ce dorește profesorul să realizeze împreună cu elevii săi în cadrul unei lecții, sistem de lecții, temă, capitol sau pe parcursul întregului an şcolar, pentru realizarea obiectivelor subcompetențelor prevăzute de programele şcolare, la disciplina pe care o predă.

Această activitate se desfăşoară etapizat, după cum urmează:

I. *Precizarea obiectivelor*, în cadrul căreia profesorul realizează următoarele *operații*:

1. stabileşte ce trebuie să ştie şi/sau să facă elevii la sfârşitul activității didactice;

2. compară ceea ce-şi propune să realizeze cu programa şcolară, precizând performanțele minime aşteptate;

3. apreciază dacă obiectivele formulate astfel sunt realizabile în timpul alocat.

II. *Analiza resurselor*, care constă în:

4. selecționarea conținutului activității (cunoştințe, priceperi, desprinderi, abilități, capacități, atitudini etc.);

5. analiza caracteristicilor elevilor, cu accent pe nivelul lor de pregătire, capacitatea de învățare şi motivația învățării;

6. analiza condițiilor materiale (spații, echipamente etc.).

III. *Elaborarea strategiilor didactice*. În acestă etapă a proiectării didactice, profesorul se preocupă de:

7. alegerea metodelor şi procedeelor didactice;

8. selectarea materialelor didactice necesare;

9. alegerea mijloacelor tehnice de învățământ (atunci când materialele didactice presupun utilizarea lor);

10. stabilirea combinației celei mai potrivite a metodelor şi mijloacelor, şi imaginarea unor situații de învățare adecvate, care să asigure atingerea obiectivelor propuse la un nivel de performanță cât mai înalt, cu majoritatea elevilor.

IV. *Evaluarea*, adică:

11. stabilirea formelor, metodelor şi a probelor prin care profesorul va putea constata dacă ceea ce şi-a propus s-a realizat şi în ce măsură anume.

În finalul acestui demers, profesorul întocmeşte (elaborează) proiectul activităţii didactice.

Realizată mai greu la început, treptat profesorul deprinde algoritmul proiectării didactice, se convinge de utilitatea ei practică şi o face fără eforturi speciale. Deşi la prima vedere această activitate pare să uniformizeze instruirea, în realitate există multe elemente care o diversifică şi permit contribuţia de gândire originală, creatoare a fiecărui profesor.

Să ne gândim doar la faptul că aceeaşi lecţie se realizează diferit de la o clasă la alta, pentru că şi colectivele de elevi diferă între ele. Este firesc, deci, ca profesorul, când se pregăteşte pentru lecţii să ţină seama de aceste diferenţe (elevi mai buni şi elevi mai slabi, mai motivaţi şi mai puţin motivaţi pentru învăţare) şi să-şi stabilească strategii didactice diferite, în funcţie de particularităţile colectivelor de elevi.

Diferenţe există şi între profesori în abordarea aceleiaşi teme (capitol etc.). Diferenţierea se face, de regulă, tot în planul strategiei didactice, unde iniţiativa şi inventivitatea profesorilor au un câmp de afirmare practic nelimitat.

Proiectarea didactică nu face altceva decât să invite la rigoare în pregătire şi să asigure trecerea de la proiect la realizare fără ezitări, fără improvizaţii şi (deci) fără eşec.

8.3. ASPECTE PRACTICE ALE PROIECTĂRII DIDACTICE

În mod obişnuit, în şcoala românească, proiectarea didactică se referă la:

a) *Proiectarea activităţii didactice anuale*, al cărui scop este acela de a-i da profesorului o *perspectivă* asupra predării disciplinei respective, o viziune de ansamblu. La acest nivel, *proiectul didactic* (de fapt, o *planificare* calendaristică mai complexă), precizează:

– *obiectivele de referinţă sau competenţele specifice* urmărite prin predarea disciplinei;

– *succesiunea capitolelor* şi a temelor, în conformitate cu logica internă a disciplinei şi cu cea didactică, cu cerinţa interdisciplinarităţii şi cu condiţiile de realizare existente în şcoală (calitatea pregătirii elevilor, îndeosebi);

– *stabilirea numărului de ore* atribuit fiecărei unităţi de conţinut şi repartizarea acestui timp pe tipuri de activităţi: predare, recapitulare şi sinteză, evaluare a rezultatelor, activităţi practice, excursii, vizite etc.

Rubricaţia acestui proiect ar putea fi: semestrul, capitolul, tema, numărul de ore atribuit (total şi pe categorii de activităţi: predare-învăţare, activităţi practice, recapitulare, lecţii de sinteză, excursii, vizite, evaluări sumative-teze semestriale).

La baza întocmirii acestui proiect stă programa şcolară.

Practic, *contribuția personală a profesorului* în această etapă constă în *stabilirea corelației* între disciplina sa şi alte discipline, precum şi a *ponderilor* pe care le atribuie anumitor teme, în funcție de nivelul de pregătire al elevilor săi şi de motivația lor pentru învățarea acestor discipline şcolare. De asemenea, un profesor preocupat de înnoire *elimină şi adaugă anumite conținuturi*, în limitele permise de reglementările în vigoare, imaginează noi situații de învățare care să asigure un grad crescut de interes şi o eficiență maximă a predării disciplinei respective.

b) *Proiectarea activității didactice sau semestriale* este mai detaliată decât cea dintâi şi se referă la: obiectivele pedagogice sau competențele urmărite, capitolul, tema, numărul de ore atribuit (total şi pe categorii de activități), mijloacele de învățământ necesare, bibliografia minimală.

c) *Proiectarea unui sistem de lecții presupune:*

– stabilirea obiectivelor operaționale, sub forma capacităților preconizate, ținând seama de obiectivele de referință sau de competențele specifice şi de conținuturile menționate în programele şcolare;

– precizarea elementelor esențiale de conținut (ce asigură îndeplinirea obiectivelor) şi aplicațiile corespunzătoare;

– precizarea metodelor şi a mijloacelor de învățământ ce vor fi utilizate cu precădere, a probelor de evaluare;

– indicarea exercițiilor şi problemelor, a bibliografiei obligatorii şi facultative.

În ghidurie metodologice pentru aplicarea programelor şcolare, elaborate de Consiliul Național pentru Curriculum, pe arii curriculare, proiectarea unei unități de învățare (sistem de lecții, temă) se face după următorul model:

Şcoala ... Clasa/Nr. ore săpt.
Disciplina ... Săptămâna/Anul

Proiectul unității de învățare

Unitatea de învățare .....
Nr. ore alocate .....

Conținuturi (detalieri)	Obiective de referință sau competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare

d) *Proiectarea unei lecții* este cea mai detaliată şi vizează: obiectivele operaționale; unitățile de conținut corespunzătoare; sarcina didactică de îndeplinit (introducere în temă, comunicare de noi cunoştințe, formarea unor deprinderi, recapitulare şi sistematizare etc.); modul de lucru cu elevii (frontal, pe grupe, individual sau o combinație a acestora); metode de învățământ, materiale didactice şi

mijloace tehnice utilizate; exerciții și probleme; experiențe; probe de evaluare; teme pentru activitatea individuală desfășurată în afara școlii; bibliografie.

Proiectarea unei lecții, concepută ca o *activitate mentală de anticipare* amănunțită a ceea ce urmează să realizeze profesorul în clasă (laborator, cabinet etc.), se materializează într-un document, cunoscut sub denumirea de *proiect didactic* sau *proiectul lecției.*

Aceasta reprezintă, sub formă grafică, descrierea anticipată a lecției, concretizând intențiile profesorului, modalitățile practice preconizate de el pentru atingerea obiectivelor propuse.

Realizarea unui proiect didactic se bazează pe:

a) cunoașterea elementelor de bază ale proiectării didactice;

b) cunoașterea și stăpânirea principiilor procesului de învățământ și a tehnologiei didactice;

c) cunoașterea clasei de elevi;

d) capacitatea de anticipare și gândire creatoare a profesorului.

Acceptat de unii și blamat de alții, proiectul didactic se deosebește de clasicul plan de lecție prin complexitate și rigoare.

Spre deosebire de planul de lecție, care este schematic și sumar, proiectul didactic *stabilește în detaliu* cum se va desfășura lecția, ceea ce le oferă profesorilor (cu deosebire celor tineri sau cu puțină experiență didactică) *șansa de a realiza întotdeauna activități didactice de calitate și eficace.* Pentru că practica ne dovedește că o lecție este bine realizată numai atunci când este bine gândită și temeinic pregătită. Improvizația le poate produce surprize chiar și profesorilor care au ceea ce se numește „har pedagogic".

În ultimă instanță, *scopul* proiectului didactic este acela de a pregăti trecerea fără dificultăți *de la intenție (proiect) la realizare (acțiune).*

El asigură rigoarea activității didactice, fără a îngrădi inițiativa și creativitatea profesorului. Elementele de creativitate se includ și în proiect, dar trec și dincolo de el, în activitatea efectivă de predare.

Relația normativ-creativ depinde însă de fiecare profesor: de pregătirea lui la specialitatea predată, de cea psihologică și pedagogică, de experiența practică, interesul și vocația pentru cariera didactică.

Esențial este însă faptul că, prin stăpânirea proiectării didactice și elaborarea proiectului, pot deveni eficienți și profesorii cu aptitudini pedagogice mai reduse sau lipsiți de asemenea aptitudini, dar care, datorită anumitor împrejurări, desfășoară activități în învățământ.

Alcătuirea proiectului didactic ține de pregătirea științifică a profesorului, precum și de măiestria lui didactică. Deși nu se pot da rețete, modele general valabile (actul didactic fiind, prin excelență, un act de creație), se poate realiza ceea ce am numi un proiect-cadru, un „film" general al evenimentelor oricărei lecții.

Urmărirea acestor „evenimente", în succesiunea lor, îi oferă profesorului sugestii pentru realizarea unor proiecte didactice și îi ușurează munca de proiectare a instruirii.

Evenimentele instruirii – stabilite de Robert Gagné în 1975 – ilustrează, în limbaj pedagogic, „succesiunea temporală a evenimentelor motivaționale" din orice activitate umană care este declanșată de un „impuls inițial" și orientată către atingerea unui „scop final" (Ausubel, 1977).

În adevăr, orice activitate umană conștientă se produce sub forma unei succesiuni de evenimente cuprinse între doi poli: *motivația* (energizorul acțiunii) și *finalitatea* (executorul acțiunii).

Activitatea didactică trebuie fundamentată psihologic (motivarea elevilor) și însoțită de demersul pedagogic al profesorului. Tocmai simbioza dintre aceste două elemente fundamentale (participarea motivată a elevilor la lecție și dirijarea științifică a procesului de instruire de către profesor) asigură reușita unei activități didactice.

Socotim, de aceea, că în *formă grafică*, scenariul didactic pentru o lecție, spre a fi și util și mai simplu de realizat, s-ar putea alcătui sub forma unor *fișe. O primă fișă* ar putea cuprinde unele date generale, cum sunt: clasa, obiectul de studiu (disciplina), tema lecției și tipul acesteia, obiectivele operaționale și modalitățile de captare a atenției elevilor. *Fișele următoare* se vor alcătui pe secvențe ale instruirii și vor cuprinde: obiectivul operațional urmărit, conținuturile esențiale necesare atingerii lui, forma de activitate utilizată, metodele și mijloacele de învățământ, aplicațiile menite să asigure înțelegerea noilor cunoștințe și deprinderea de realizare a transferului, modalitățile de realizare a feedback-ului și evaluării, eventuale scheme, grafice, tabele, experiențe, demonstrații. Va fi elaborat deci un număr de fișe mai mic sau egal cu numărul obiectivelor operaționale ale lecției. *O ultimă fișă* va cuprinde sarcinile de învățare stabilite pentru munca independentă a elevilor în afara clasei, eventualele teme pentru acasă și bibliografia la tema abordată în cadrul lecției.

În funcție de o seamă de factori (experiență didactică, în general, și în predarea anumitor teme, în particular, complexitatea temei, alcătuirea colectivului de elevi, inteligența, memoria și creativitatea profesorului etc.) scenariul didactic va fi realizat mai dezvoltat sau mai schematic, evenimentele instruirii fiind grupate, așa cum se întâmplă practic, în clasă: captarea atenției, prezentarea obiectivelor și reactualizarea cunoștințelor anterioare necesare noii învățări; prezentarea noului conținut, a sarcinilor de învățare și dirijarea învățării; obținerea performanței; realizarea feedback-ului și evaluarea performanței; intensificarea retenției și asigurarea transferului.

Câteva precizări referitoare la aceste „evenimente" vor fi, credem, folositoare mai tinerilor noștri colegi.

Captarea atenției este o condiție *sine qua non* a desfășurării normale a oricărei lecții, deoarece învățarea presupune și ea o seamă de „evenimente": receptarea informației (și eventual, consemnarea ei); înțelegerea conținuturilor predate; păstrarea acestora (memorarea); aplicarea cunoștințelor învățate în situații cât mai diverse; reactualizarea cunoștințelor după un anumit timp.

Or, aceste evenimente ale învățării (scop fundamental al oricărei activități didactice) nu se pot produce dacă elevii nu sunt atenți la lecție, la profesor.

Cei mai mulți profesori le captează atenția elevilor prin observații, anunțarea lecției, verificări și notări. Din experiență, rezultă că asemenea modalități de captare a atenției au o eficiență redusă.

Elementele surpriză, sublinierea importanței temei (problemei) pentru colectivitatea umană (clasă, școală etc.) sau pentru individ, prezentarea unui caz real din domeniul abordat (inclusiv din istoria științei respective), a unei situații-problemă, o glumă bună pot constitui factori importanți în stimularea interesului elevilor pentru lecție și de mobilizare a atenției lor la începutul și pe parcursul desfășurării activității didactice.

Enunțarea obiectivelor asigură activității conștientizarea finalităților urmărite, jalonează drumul spre aceste finalități. Altfel, educația decade în dresaj, într-o activitate obositoare, plictisitoare. Obiectivele didactice se formulează succint și clar, pe înțelesul elevilor.

Reactualizarea cunoștințelor vizează acele cunoștințe învățate anterior, pe care se bazează achiziționarea noilor cunoștințe și pe care le-am putea numi „idei-ancoră" (cunoștințe, deprinderi, capacități, abilități etc.). Fără aceste cunoștințe, învățarea nu poate continua sau se realizează cu consum mare de timp și cu rezultate îndoielnice.

Prezentarea noului conținut, a sarcinilor de învățare și dirijarea învățării au loc, de regulă, concomitent. Este necesar, de aceea, ca profesorul (cu deosebire cel începător) să-și imagineze și să concretizeze în proiectul didactic *ce* le va spune elevilor și *cum* va proceda în fiecare secvență didactică, *ce vor face* elevii în acest timp, deci cum se va desfășura activitatea lor comună.

A conduce (dirija) activitatea de învățare înseamnă a-i pune pe elevi în situații cât mai favorabile însușirii noilor cunoștințe, deprinderi etc., subsumate obiectivelor enunțate (ideal este ca elevii să fie puși în situația de a lucra efectiv, de a căuta și găsi ei înșiși soluții ale problemelor abordate).

Obținerea performanței echivalează cu *achiziționarea efectivă* a noilor cunoștințe, deprinderi etc., cu *producerea comportamentului dorit*.

Asigurarea feedback-ului indică tocmai acest lucru, adică dacă învățarea s-a produs, dacă obiectivul a fost atins și în ce măsură anume.

Acest lucru se realizează prin diverse modalități: confirmarea unor răspunsuri bune (în cadrul învățării prin descoperire sau al rezolvării de probleme); amendarea lor (dacă nu sunt corespunzătoare); verificarea orală a câtorva elevi; aplicarea unor teste sau chestionare etc.

Gradul de realizare a obiectivelor operaționale stabilite se apreciază în *cadrul evaluării performanțelor* care poate fi realizată pe parcursul activității de predare și învățare sau în finalul ei. Pe această bază, *se realizează întregul proces*, în așa fel încât obiectivele instruirii să fie atinse de toți elevii sau de marea lor majoritate.

Evaluarea prezintă interes deopotrivă pentru profesori și elevi. În funcție de concluziile desprinse prin evaluare, se va stabili în ce fel se poate intensifica *retenția* și asigura *transferul* cunoștințelor, adică posibilitatea de a le aplica în situații cât mai diverse. În acest moment al lecției, se stabilesc și *temele*, sarcinile de muncă independentă pentru acasă.

Esențial este ca proiectul didactic să nu devină un act formal, administrativ, ci un instrument necesar, care să-i ajute pe profesori să realizeze o activitate de calitate, eficientă.

Prezentăm, în continuare, un posibil proiect al unei lecții, elaborat în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic de la ASE București și folosit la practica pedagogică a studenților.

Unitatea de învățământ .....
Disciplina de studiu .....

Profesor .....
Data .....

Proiect de lecție

Unitatea de învățare (tema) .....
Subiectul lecției .....
Tipul de lecție .....
Competențele specifice vizate .....
Obiective operaționale .....
.....
.....
Locul desfășurării lecției .....

Desfășurarea lecției

Etapele (evenimentele, momentele lecției)	Timp alocat (în minute)	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Metode și mijloace de învățământ utilizate	Modalități de evaluare
1) Captarea atenției*					
2) Anunțarea subiectului lecției și a obiectivelor operaționale					
3) Reactualizarea cunoștințelor anterioare necesare învățării care urmează (eventual, aprecierea și notarea răspunsurilor elevilor)**					
4) Comunicarea noilor conținuturi; organizarea și dirijarea învățării (în funcție de situațiile de învățare construite)***					
5) Obținerea feedback-ului și realizarea de precizări, completări etc. ****					
6) Evaluarea performanței*****					
7) Fixarea cunoștințelor ******					
8) Stabilirea sarcinilor pentru activitatea independentă a elevilor ******					

* Se menționează sub ce formă se realizează. Nu există proceduri standardizate.

** Se precizează ce cunoștințe vor fi reactualizate și sub ce formă (prin întrebări puse de profesor, pe baza unei scheme de recapitulare, printr-o probă scrisă, al cărei conținut va fi prezentat etc.)

*** Se precizează: cunoştinţele esenţiale, situaţia/situaţiile de învăţare (inclusiv modul de lucru cu elevii: frontal, pe grupe, individual) şi cum se realizează dirijarea învăţării.
**** Se menţionează modalităţile de obţinere a feedback-ului (prin întrebări, prin sarcini de lucru în clasă, prin teste etc.).
***** Evaluarea nu se va face doar într-o secvenţă distinctă a lecţiei, ci pe tot parcursul acesteia (în toate etapele) pentru a permite realizarea conexiunii între cunoştinţe şi menţinerea atenţiei elevilor în întreaga oră.
****** Se precizează conţinutul activităţii (ce anume se „fixează"; ce sarcini se dau pentru studiul individual şi ca teme pentru acasă; sub ce formă).

Notă
– Proiectul a fost conceput mai amănunţit pentru a-i ajuta pe studenţii practicanţi să înţeleagă mai bine structura unei lecţii şi corelaţiile dintre elementele ei constitutive.
– Exemplul dat este pentru o lecţie mixtă (de predare, învăţare şi evaluare), folosită în mod curent de profesorii din învăţământul preuniversitar.
– Proiectul este orientativ, în sensul că mentorul îl poate folosi şi adapta în funcţie de propria sa experienţă.
– La proiectul didactic se anexează: schiţe, desene, fişe de lucru, conţinutul aplicaţiilor, probe de evaluare etc., folosite în lecţie.

APLICAŢIE

● Alegeţi un capitol din programa disciplinei pe care o veţi preda (sau pe care o predaţi) şi realizaţi proiectul didactic pentru:
1. o lecţie de predare-învăţare-evaluare;
2. o lecţie de recapitulare şi sistematizare a cunoştinţelor;
3. o lecţie de formare a unor priceperi şi deprinderi;
4. o lecţie de evaluare.

ITEMI PENTRU AUTOEVALUARE ŞI PROBLEME DE REFLECŢIE

1. Proiectarea didactică este:
a) o proiecţie mentală a ceea ce se va întâmpla în clasă (laborator, atelier etc.);
b) schiţarea activităţilor şi operaţiilor pe care profesorul le va întreprinde într-o activitate didactică viitoare;
c) procesul de anticipare a ceea ce intenţionează profesorul să realizeze, împreună cu elevii, în cadrul unei (unor) activităţi instructiv-educative determinate, pe parcursul unui trimestru sau an şcolar, în scopul realizării obiectivelor programei disciplinei pe care o predă.

Indicaţi varianta de răspuns care se apropie cel mai mult de formularea din capitolul studiat şi explicaţi de ce variantele celelalte nu sunt satisfăcătoare.

2. a) Enunțați evenimentele instruirii și propuneți o grupare a lor în funcție de tipul de lecție folosit.

b) Realizați, pe această bază, proiectul didactic al unei lecții (de un anumit tip), la alegerea dumneavoastră.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Ansubel, David I., Robinson, Floyd G., *Învățarea în școală*, în *Introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
2. Gagné, Robert M., *Condițiile învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
3. Gagné, Robert M., Briggs, Leslie J., *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
4. Gheorghiu, Al., Popovici, Mircea, *Elemente de tehnologie didactică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
5. Jinga, Ioan, *Inspecția școlară* (secțiunea a II-a în colaborare cu I. Negreț), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
6. Jinga, Ioan, Negreț, Ion, *Învățarea eficientă*, Editura pentru Tineret și Sport, București, 1994.
7. Jinga, Ioan, *Proiectarea – un proces necesar de învățare*, în „Tribuna Învățământului", nr. 294/11 septembrie 1995.
8. M. Ed. C., C.N.C. Ghid metodologic pentru aplicarea programelor școlare, Aria curriculară TEHNOLOGII, Liceu tehnologic, profil Servicii, Ed. ARAMIS, București, 2000.

BCU IAȘI / CENTRU UNIVERSITAR LIBRARY

SECȚIUNEA A IV-A

TEHINOLOGII DIDACTICE BAZATE PE METODE INFORMATICE DE INSTRUIRE ŞI EVALUARE

Tehnologiile didactice bazate pe metode informatice de instruire şi evaluare fac posibilă *individualizarea proceselor formative* în varianta cea mai performantă. Tehnologia clasică de instruire nu reuşeşte performanța individualizării decât cu foarte mare dificultate.

Posibilitățile oferite de noile tehnologii informatice pot schimba şi diversifica rolul şi competențele profesorului. Profesorul va putea să folosească forma clasică, forma *e-learning* şi forme intermediare de instruire atât pentru învățământul de zi, cât şi pentru cel la distanță (*distance learning*). În funcție de cerințele specifice diferitelor profesii, modalitățile posibile nu vor fi echivalente. În acest sens sunt necesare analize comparative care să stabilească tipul optim de instruire (pentru un viitor medic instruirea la distanță poate fi adecvată numai la unele discipline).

Din punct de vedere al timpului, noile tehnologii didactice şi informatice oferă profesorului o economie de timp care va trebui analizată şi valorificată. Dimensiunea creatoare a activității profesorului se amplifică; obiectivele cursurilor solicită mai mult activitatea de proiectare şi de cercetare.

Chiar dacă uneori activitatea didactică directă cu elevul (studentul) este indicată, alteori ea generează şi aspecte negative cum sunt: imposibilitatea adaptării ritmului de predare la particularitățile capacităților de asimilare ale fiecărui elev sau student; în relația profesor – grupe de elevi (studenți) pot interveni factori perturbatori care cu greu pot fi eliminați. Deşi acestea nu sunt singurele inconveniente, ele sunt suficiente pentru a pleda în favoarea proiectării activității didactice astfel încât fiecare elev (student) să poată învăța în ritmul lui şi în condiții cât mai favorabile pentru a se putea concentra asupra activității de învățare. În acest sens, unitățile de învățământ vor trebui să fie capabile să realizeze analize şi proiectări pertinente, adecvate acestor scopuri.

Capitolul 1

VALORIFICAREA POSIBILITĂȚILOR OFERITE DE INFORMATIZARE

1.1. Care este viziunea asupra unității de învățământ?
1.2. Care este poziția față de tehnologiile moderne?
1.3. Valorificăm posibilitățile oferite de informatizare în unitatea noastră de învățământ?
1.4. Ce poate să cuprindă o concepție de organizare a învățării?
1.5. Principalele tipuri de învățământ posibile, dacă se valorifică tehnologiile didactice bazate pe metode informatice de instruire și evaluare; întrebări clarificatoare
Probleme de reflecție și aplicații
Referințe bibliografice

OBIECTIVE:

După ce veți studia acest capitol veți fi în măsură să:
– sesizați felul în care trebuie înțeleasă existența unei unități de învățământ care își propune să valorifice posibilitățile oferite de informatizare;
– evidențiați necesitatea valorificării posibilitățile oferite de informatizare;
– înțelegeți elementele fundamentale ale unei concepții de organizare a învățării în condițiile utilizării tehnologiilor didactice bazate pe metode informatice de instruire și evaluare;
– prezentați principalele tipuri de învățare posibile în condițiile valorificării posibilităților oferite de informatizare;
– comparați modalitățile de instruire bazate pe tehnologiile moderne care pot să fie implementate în unitățile de învățământ și să identificați avantajele și dezavantajele acestora.

1.1. CARE ESTE VIZIUNEA ASUPRA UNITĂȚII DE ÎNVĂȚĂMÂNT?

În literatura de specialitate anglo-saxonă universitatea este privită ca fiind o organizație deschisă permanent către producția și valorificarea cercetării științifice, conectată la noile tehnologii de instruire, o instituție ce include resurse materiale și umane aflate într-o strânsă interdependență. Iată un punct de vedere la care subscriem și pe care îl recomandăm, deoarece atrage după sine valorificarea superioară a posibilităților oferite de informatizare în unitățile de învățământ.

Dacă admitem că unitatea de învățământ poate fi privită ca fiind o organizație aflată într-o permanentă reconstrucție (schimbare) sub presiuni ale unor procese organizante și dezorganizante (care ar trebui controlate), atunci trebuie să admitem și că procesul de învățământ care concretizează schimbările din unitate, nu trebuie să fie static și nici nu poate să rămână neschimbat, deoarece presiunile pentru inovare și adaptare sunt permanente. O problemă reală este dacă decidenții educaționali, conștientizând corect poziția învățământului în societate, își asumă rolul de promotori ai schimbărilor pozitive care poate să mențină unitățile de învățământ ca organizații funcționale. Pozițiile inerțiale sunt contraproductive (4).

1.2. CARE ESTE POZIȚIA FAȚĂ DE TEHNOLOGIILE MODERNE?

Deși evoluțiile în tehnologia informației sunt de amploare, în ultimul deceniu se publică încă lucrări de specialitate din domeniul gestionării educației, în care autorii ignoră tehnologiile moderne care permit o instruire asistată de calculator, ignoră existența universităților *on line*, ignoră noile forme de comunicare electronică (*www, e-mail, chat, news, forum electronic, teleconferințe* etc) fără de care învățământul modern nu ar fi posibil.

Dacă decidenții unităților de învățământ sunt încă adepții concepțiilor de organizare a învățării în modalități explicabile când noua tehnologie nu era disponibilă, este evident că nu vor fi valorificate superior posibilitățile oferite de informatizare (5).

Valorificarea informației numai printr-un învățământ de tip clasic, nu mai este suficientă. Un proces de învățământ care să ignore noile posibilități oferite de tehnologiile moderne nu poate fi performant ca urmare a concurenței.

În prezent, orientarea sistemelor de instruire pe plan internațional indică un real interes către *e-learning* care implică în principal mijloace de instruire bazate pe utilizarea calculatoarelor electronice, a mijloacelor multimedia și a Internetului. Astfel, în anul 2000 existau în lume circa 3 milioane de studenți care participau la diferite forme de învățământ la distanță (*DL – Distance Learning*). În

1998 existau peste 100 de universități ce ofereau peste 2500 de cursuri *on line* (Larose, Gregg, and Eastin, 1998). Încă din 1995 în Statele Unite peste 62% din instituțiile de învățământ oferau cursuri în Internet (USA National Center for Educational Statics, 1997) (1). Aceeași sursă ne spune că în anul 2002 peste 85% dintre universitățile americane au oferit cursuri *on line*. Cursurile acestor universități, oferite prin Internet, au cunoscut o creștere de peste 50% față de anul 2001. Între anii 2001-2002 profitul acestor universități a crescut cu peste 75%. În această perioadă armata Statelor Unite a trimis peste 10 000 de militari la cursuri *on line*, și se așteaptă ca numărul acestora să ajungă la 80 000 în anul 2005. În prezent, majoritatea universităților americane oferă cursuri *on line* sau folosesc *e-learning*-ul ca o completare a cursurilor tradiționale. Între motivele care au determinat o asemenea evoluție, se enumeră:

– scăderea continuă a costurilor componentelor hardware și a produselor software au oferit un acces mai mare al populației la computere;

– faptul că tânăra generație este mult mai familiarizată cu utilizarea calculatoarelor și a Internetului;

– existența interfețelor software interactive bazate pe elemente multimedia;

– costul scăzut al instruirii pe numărul de studenți raportați la un profesor;

– posibilitatea de a oferi servicii de instruire unor studenți cu vârste, stiluri de viață și posibilități materiale și financiare diferite;

– flexibilitatea instruirii și ușurința accesului la instruire;

– posibilitatea de a promova un comerț educațional eficient;

– creșterea posibilităților de a găsi funcții mai bune ca urmare a creșterii nivelului de instruire care decurge din informatizare;

– faptul că firmele își reduc costurile legate de instruirea angajaților, dacă recurg la noile modalități de instruire.

1.3. VALORIFICĂM POSIBILITĂȚILE OFERITE DE INFORMATIZARE ÎN UNITATEA NOASTRĂ DE ÎNVĂȚĂMÂNT?

Iată o întrebare pe care cei mai mulți decidenți educaționali și profesori și-o pun adesea și la care așteaptă sau încearcă să afle un răspuns. Evident un răspuns pertinent nu este simplu de obținut pentru că el apare ca o rezultantă a multor genuri de activități. O documentare corectă, deși nu suficient de nuanțată, poate fi întreprinsă, dacă se caută răspunsuri cel puțin la următoarele întrebări (6):

– Dotarea informatică (hardware și software) este adecvată concepției de gestionare a unității de învățământ și corespunde modalităților de instruire adoptate (proiectate anterior)?

– Există în unitatea de învățământ o cultură informatică a cadrelor didactice și a elevilor (studenților) care să facă posibilă valorificarea superioară a posibilităților oferite de informatizare? Este întreținută și actualizată permanent această cultură în concordanță cu noile tehnologii de instruire și cu produsele software utilizate?

– Există un sistem informatic în unitatea de învățământ? Ce părți ale sistemului informațional acoperă sistemul informatic și în ce măsură?

– Există un sistem de instruire și evaluare asistată de calculator?

– Există învățământ la distanță? Dacă da, cum funcționează? Dacă nu, de ce?

– Sunt reproiectate cursurile în concordanță cu noile tehnologii informatice de instruire?

– Cum se utilizează Internetul?

Această suită de întrebări se poate prelungi deoarece, pe măsură ce vor căpăta răspunsuri, ele vor genera alte întrebări, iar răspunsurile vor nuanța continuu răspunsul căutat. Oprindu-ne la un anumit grad de detaliere va rezulta un răspuns care, dacă este negativ, va genera **două întrebări fundamentale** (5):

– Ce ne împiedică să valorificăm posibilitățile oferite de informatizare în unitatea noastră de învățământ?

– Ce-i de făcut?

Vom încerca în continuare să răspundem acestor întrebări prin alte întrebări derivate din ele la care vom oferi răspunsuri și comentarii ce vor sugera soluțiile adecvate problematicii expuse. În acest demers, vom insista în mod special asupra unei teme de actualitate și de mare interes în învățământ: evaluarea sistemului educațional bazat pe Web (*Web Based Training*).

1.4. CE POATE SĂ CUPRINDĂ O CONCEPȚIE DE ORGANIZARE A ÎNVĂȚĂRII?

Orice proces de învățământ trebuie să se bazeze pe o concepție de proiectare a sa. Concepția este cea care va impune organizarea internă și standardele care vor trebui respectate. În prezent, în multe unități de învățământ românești, când se proiectează procesul de învățământ, nu se face întotdeauna distincția între proiectarea activității didactice a profesorului și proiectarea pregătirii elevului (studentului).

Un sistem educațional bine proiectat, este cel care face posibilă și evaluarea cuprinzătoare a procesului de învățământ: evaluarea deciziei globale, a deciden-ților educaționali, a activității catedrelor, profesorilor și a performanțelor elevilor (studenților).

Dacă ne referim la evaluarea cunoştinţelor elevilor sau studenţilor trebuie să remarcăm că, spre deosebire de abordarea anglo-saxonă, în România evaluarea cunoştinţelor acestora nu este tratată pe niveluri distincte în care intervin: elevul sau studentul, profesorul, evaluatorul şi supervizorul. Sunt deja cunoscute efectele benefice ale autoinstruirii, evaluării şi autoevaluării continue (7). Noile tehnologii informatice oferă posibilitatea evaluării continue *on line* sau *off line*, local sau la distanţă, realizată prin intermediul autotestărilor asistate de calculator. Aici rolul profesorului este prioritar în proiectarea acestora şi în dirijarea instruirii, iar rolul elevului (studentului) este prioritar în execuţie, aplicare şi exploatare. În condiţiile schiţate testarea asistată de calculator capătă mai multe semnificaţii. Se estimează nu doar îndeplinirea obiectivelor pregătirii, ci şi concepţia de pregătire, obiectivele proiectate şi în cele din urmă soluţiile proiectate de profesor, chiar şi competenţa acestuia.

Existenţa unei concepţii realizate anterior pe care să se bazeze întregul proces de învăţământ face posibilă impunerea unor standarde. Astfel devine necesară existenţa unui evaluator profesionist care să proiecteze şi să aplice o evaluare standardizată, iar apoi să elaboreze studii de analiză a performanţelor şi concluzii pe baza cărora supervizorul va stabili necesităţile de schimbare în fluxurile de pregătire din unitatea de învăţământ.

1.5. PRINCIPALELE TIPURI DE ÎNVĂŢĂMÂNT POSIBILE DACĂ SE VALORIFICĂ TEHNOLOGIILE DIDACTICE BAZATE PE METODE INFORMATICE DE INSTRUIRE ŞI EVALUARE; ÎNTREBĂRI CLARIFICATOARE

Proiectarea şi derularea procesului de învăţământ în modalităţi asistate de calculator implică multe deosebiri faţă de proiectarea procesului de învăţământ în mod tradiţional. Pentru a putea trata în continuare acest subiect este necesară, în primul rând, o delimitare clară a tipurilor de instruire cu care se poate opera.

Se pune în discuţie relaţia dintre profesor şi elev (student). Soluţia clasică a consacrat relaţia în clasă între profesor şi un grup de elevi (studenţi), în care se diferenţiază mai multe genuri de activităţi: prelegerea, seminarul, laboratorul etc. Este această soluţie optimă? Are ea limite care se cer a fi depăşite? Pot fi depăşite unele dintre limite, folosind posibilităţile oferite de aplicaţiile informaticii?

Răspunsul la astfel de întrebări se impune, deoarece inovările nu ar trebui concepute decât dacă se justifică. Clasa presupune în ultimă instanţă, mai mulţi elevi (studenţi) în acelaşi loc şi în acelaşi timp. Această organizare are avantajul interacţiunii directe a profesorului cu elevii (studenţii) săi, dar şi dezavantaje: nu face posibile diferenţieri suficiente. Cerinţa individualizării raporturilor dintre

profesor și elev (student) pentru particularizarea învățării poate fi doar parțial satisfăcută.

Noile tipuri de organizare se detașează tot mai mult de **învățământul tradițional** prin alternativele posibile la soluția în care pregătirea se desfășoară cel mai frecvent în clasă, în același loc și în același timp (2), prin întâlnirea mai multor elevi sau studenți față în față cu profesorul. Învățarea clasică nu exclude utilizarea calculatoarelor, a aparatelor video sau a paginilor Web *on line* sau *off line*, dar ele sunt utilizate în limitele concepțiilor de organizare în care profesorul organizează și îndrumă direct activitatea elevilor sau studenților.

S-au conturat deja trei tipuri de organizare a proceselor de învățare care constituie alternative la organizarea clasică:

• **Învățământul la distanță în timp real** care presupune desfășurarea cursurilor *live* (*locuri diferite în același timp*) prin mijlocirea diferitelor suporturi de comunicație (rețele de calculatoare de foarte mare viteză, sateliți, Internet, video-teleconferințe.

• **Învățământul asincron** (*același loc, timpi diferiți*) care presupune că instruirea se execută în afara orelor de curs, în aceeași instituție, în laboratoare special destinate și în centre de instruire pe care studenții le utilizează diferit în funcție de felul în care își gestionează timpul. O astfel de diferențiere este posibilă deoarece se pot utiliza modalități de instruire bazate pe instruirea asistată de calculator. Materialele de instruire se pot afla pe suporturi magnetice (dischete) sau pe suporturi de tip CD-ROM și DVD.

• **Învățământul distribuit la distanță** (*timpi diferiți, locuri diferite*) care presupune independența geografică și temporală a elevului sau studentului care se poate instrui oriunde și oricând. În acest sens, el poate avea la dispoziție materialele de instruire inscripționate pe CD-ROM-uri sau poate avea acces la paginile Web ale unității de învățământ de unde poate prelua (descărca) aceste materiale prin intermediul serviciilor Internet sau de unde poate consulta cursurile *on line*, sau lansa în execuție exercițiile propuse. De asemenea, sunt posibile centre de pregătire care folosesc calculatoare sau centre de pregătire care utilizează posibilitățile specifice Internetului.

1.5.1. CÂTEVA ÎNTREBĂRI PRELIMINARE

Înainte de a începe proiectarea unui sistem de învățământ la distanță, sunt necesare răspunsuri clare la cel puțin următoarele întrebări (8):

• Sunt aceste inovări utile?
• Ce presupun ele?
• Care pot fi consecințele asimilării lor?
• Specificul unității de învățământ este adecvat unei asemenea abordări?
• Vor beneficia elevii (studenții) de o pregătire cel puțin echivalentă cu cea pe care ar putea-o primi în clasă prin învățământul tradițional?

• Vor putea fi evaluate corect cunoştinţele elevilor (studenţilor) prin intermediul tehnologiilor disponibile în învăţământul la distanţă?

• Se dispune de personalul necesar (tehnic, administrativ, didactic) calificat, care să facă posibilă funcţionarea unui asemenea sistem?

• Care este valoarea disponibilă pentru a putea desfăşura un asemenea tip de instruire? Este suficientă această investiţie?

• Întrebările formulate pot să dea o imagine corectă a complexităţii problematicii, dar şi a costurilor?

Întrebările sunt oportune deoarece noile tipuri de organizare a învăţământului, dacă sunt mai performante, pot să constituie alternative la învăţământul tradiţional.

1.5.2. AVANTAJE ŞI DEZAVANTAJE COMPARATE ALE MODALITĂŢILOR DE INSTRUIRE BAZATE PE TEHNOLOGIILE MODERNE CARE POT SĂ FIE IMPLEMENTATE ÎN UNITĂŢILE DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Deoarece nu întotdeauna tot ceea ce este „mai nou" este şi „mai valoros", s-au întreprins deja şi s-au publicat studii numeroase care fac posibile diferenţierile şi analizele comparative prezentate în următorul tabel:

Tipul de instruire	Avantaje	Dezavantaje
Instruirea clasică	– Posibilitatea de a lucra faţă în faţă cu instructorul – Existenţa interacţiunii între studenţi şi instructor – Existenţa interacţiunii între studenţi – Necesităţi reduse de tehnică	– Dependenţa temporală – Nu face posibile diferenţieri suficiente – Nu este satisfăcută suficient cerinţa individualizării raporturilor dintre profesor şi student pentru particularizarea învăţării – Solicită existenţa unei infrastructuri adecvate, a clasei – Necesitatea de a respecta o planificare a instruirii
Instruirea asistată de calculator	– Independenţa temporală – Modularitate – Feedback imediat – Flexibilitatea planificării în instruire – Posibilitatea de standardizare a cursurilor – Uşurinţa în utilizare. – Instruirea la distanţă pe baza aplicaţiilor Web	– Lipsa profesorului – Nu există posibilitatea controlului imediat – Necesită accesul la un calculator – Este dependent de anumite platforme hardware şi software – Nu există interacţiune cu profesorul – Nu există interacţiune între studenţi

	– Independența temporală – Independența geografică – Ușurința în utilizare – Creșterea interacțiunii prin posibilitatea existenței unui instructor *on line* în mod sincron cu studenții – Creșterea interacțiunii prin posibilitatea comunicării *on line* între studenți – Posibilitatea profesorilor de a actualiza cu ușurință cursurile *on line* – Independența de platformele hardware și software	– Necesită accesul la un calculator cu conexiune la Internet – Necesită asigurarea serviciilor Internet de către un ISP (*Internet Service Provider*) – Viteza scăzută de rulare a aplicațiilor prin *Dial-up* – Posibilitatea atacului unor viruși existenți în Internet – Securitate scăzută – Solicită existența unei infrastructuri adecvate – Necesită costuri mari de întreținere (server, rețea, software) – Necesită costuri mari de implementare – Presupune solicitarea de autentificare a studenților – Poate duce la „pierderea" studentului în spațiul Web (*Lost în Web*)
Instruirea pe baza benzilor video	– Independența temporală – Independența geografică – Necesități reduse de tehnică – Flexibilitatea planificării în instruire – Costuri reduse	– Nu există feedback – Lipsește interacțiunea – Lipsește profesorul – Nu există posibilitatea de control a instruirii.
Instruirea pe baza aplicațiilor de tip video și teleconferință	– Independența geografică – Posibilitatea de a lucra față în față cu instructorul – Existența interacțiunii între studenți și instructor – Existența interacțiunii între studenți	– Necesitatea de a respecta o planificare a instruirii – Limitări audio și video – Dependența de un suport tehnic corespunzător – Costuri mari de întreținere și implementare – Dificultatea participării în discuție, în timp real, a mai multor studenți simultan.

Evident fiecare tip de instruire are avantajele și dezavantajele sale care îl recomandă sau nu în anumite situații. Probabil pentru o universitate virtuală să fie foarte potrivită instruirea la distanță bazată pe aplicații Web, la fel cum pentru o altă instituție de învățământ superior să fie necesară o instruire mixtă, atât clasică cât și asistată de calculator. Este foarte important pentru decidenții educaționali, ca aceștia să fie suficient de bine informați asupra tipurilor posibile de instruire și, asupra resurselor de care dispun, astfel încât corespunzător acestora și obiectivelor stabilite, să poată alege cele mai potrivite metode de instruire pentru unitatea de învățământ pe care o conduc (3).

1.5.3. CALCULUL RATELOR DE COMPRESIE A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI TRADIȚIONAL ÎN URMA UTILIZĂRII NOILOR TEHNOLOGII DE INSTRUIRE

Proiectarea procesului de învățământ, a cursurilor, astfel încât să devină posibilă asistarea informatică a instruirii, generează și posibilitatea reducerii duratei timpului consumat de elevi sau studenți pentru pregătire, comparativ cu învățarea dirijată direct de către profesori. În acest sens există studii care atestă reduceri semnificative ale duratei cursurilor care înainte erau ținute în mod tradițional (1). De exemplu, dacă durata unui curs ținut în mod tradițional într-un semestru era de 28 ore (dt), este foarte posibil ca utilizând tehnologiile moderne de instruire, durata lui să se micșoreze doar la 20 de ore (dm). Putem identifica astfel un factor de compresie:

$$c=dt/dm$$

Dacă este cunoscut factorul de compresie, atunci diferența de ore obținută pentru un curs poate fi calculată astfel:

$$d=dt(1-c)$$

Pentru calculul eficienței impactului noilor tehnologii de instruire este foarte important să calculăm pentru fiecare disciplină convertită factorul de compresie corespunzător.

1.5.4. EXIGENȚE METODICE ALE PROIECTĂRII INSTRUIRII BAZATĂ PE NOILE TEHNOLOGII INFORMATICE

Reducerea duratei învățării, este un indicator de performanță relevant, dar trebuie precizat că astfel de rezultate decurg dintr-o modificare în practica învățării.

În varianta în care profesorul dirijează direct învățarea, proiectarea se reduce la:

– stabilirea obiectivelor didactice ale cursului;
– precizarea conținuturilor (informațiilor) care se transmit prin prelegere;
– distribuirea conținuturilor pe teme;
– alegerea bibliografiei pentru studiu individual;
– stabilirea temelor pentru seminarii și laboratoare;
– alegerea problemelor pentru evaluările de etapă și finale.

În cazul în care se valorifică tehnologiile didactice bazate pe metode informatice de instruire și evaluare, proiectarea nu se mai poate reduce la activitățile didactice anterioare (5).

Orice proiectare a unui curs în format electronic adecvat instruirii asistate de calculator sau instruirii la distanță **necesită existența unor specialiști** care să

îl realizeze. Astfel este necesar un șef al proiectului, cadre didactice, designeri, programatori, graficieni ș.a. În acest caz, proiectarea se referă la realizarea unor resurse de instruire *on line* și *off line,* cum sunt: manuale electronice, dicționare de termeni, bibliografii, teste de evaluare, argumentări, mesaje, notes, resurse text și hipertext, resurse grafice (imagini, scheme), resurse video și animație, resurse audio, resurse interactive specializate pentru diferite discipline (trasarea de grafice, calculatoare și tabele specializate etc), obiecte care să permită legături cu resurse externe (resurse executabile, documente MS-Office), obiecte care să permită controlul și programarea timpului.

Așadar, o proiectare care nu include estimarea eficienței proiectului este greșit concepută. În soluția preconizată facem o diferențiere între proiectarea strategică, proiectarea concepută de profesor și proiectarea efectuată cu concursul unor specialiști care produc soluția informatizată.

Evident, o astfel de proiectare implică și răspunsuri care trebuie date următoarelor întrebări:

– Cât va costa proiectul?
– Ce beneficii se vor obține după finalizarea proiectului?
– În cât timp va fi recuperată investiția?
– Care este ciclul de viață al proiectului?
– Este necesară întreținerea unei echipe permanente de specialiști care să configureze, reconfigureze proiectul și/sau să realizeze și alte proiecte sau vom apela de fiecare dată la serviciile unor firme externe?

Eficiența proiectului (EP) poate fi calculată astfel:

EP = Beneficiile aduse de proiect / Costul proiectului

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITARĂ

PROBLEME DE REFLECȚIE ȘI APLICAȚII

• Încercați să răspundeți la următoarele întrebări:

– Care este poziția față de tehnologiile moderne în unitatea mea de învățământ?

– Sunt valorificate posibilitățile oferite de informatizare în unitatea mea de învățământ? Dacă da, cum?

• Dacă în unitatea dumneavoastră de învățământ se utilizează asistarea informatică a instruirii, calculați ratele de compresie ale unor cursuri care beneficiază de această asistare.

• Prezentați și comparați avantajele și dezavantajele instruirii clasice și ale instruirii la distanță bazată pe tehnologia Web.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Belanger, France, *Evaluation and Implementation Of Distance Learning.* Jordan, H., Dianne Technologies, Tools, and Techniques, Idea Group Publishing, Hershey USA, 2000.
2. Borge, Holmberg, *Distance Education in Essence*, Bibliotheks-und Informationssystem der Universitat Oldenburg, 2003.
3. McCormack, Colin Wiley, *Building a Web-Based Education System, Computer* Publishing, New York, 1998.
4. Culda, Lucian, *Organizațiile,* Editura Licorna, București, 2003.
5. Gavotă, Mihai, *Noi deschideri în învățământul universitar. Premise și soluții informatice,* București, Editura Licorna, 2004.
6. Otto, Peters, *Distance Education in Transition*, Bibliotheks-und Informationssystem der Universitat Oldenburg, 2003.
7. Radu, T. Ion, *Evaluarea în procesul didactic,* Editura Didactică și Pedagogică, București, 2000.
8. ***, *New Challenges and Partenerships in an Enlarged European Union. Open, Distance E-Learning in Support of Modernisation, Capacity Building and Regional Development*, EDEN 2004 Annual Conference, Budapest University of Technology and Economics, Hungary, June, 2004, Edited by Andras Szucs and Ingeborg Bo on behalf of the European Distance and E-Learning Network (EDEN), 2004.

Capitolul 2

RESURSE DISPONIBILE. CUM POT FI VALORIFICATE?

2.1. Utilizarea elementelor multimedia în instruire
2.2. Internet
2.3. Instruirea asistată de calculator
2.4. Evaluarea asistată de calculator
2.5. Soluții software propuse
Probleme de reflecție și aplicații
Referințe bibliografice

OBIECTIVE:

După ce veți studia acest capitol veți fi în măsură să:
- analizați două resurse fundamentale – multimedia și Internetul – ce pot fi utilizate într-o unitate de învățământ care își propune să valorifice posibilitățile oferite de informatizare;
- înțelegeți conceptul de Instruire Asistată de Calculator;
- înțelegeți conceptul de Evaluare Asistată de Calculator;
- proiectați corect teste de evaluare a cunoștințelor;
- proiectați corect teste care să poată fi utilizate în modalități asistate de calculator;
- analizați superior și să interpretați corect performanțele obținute la teste;
- utilizați instrumente software pentru generarea și aplicarea testelor docimologice;
- utilizați instrumente software utile în instruirea bazată pe tehnologia Web;
- analizați și să comparați pe baza unor criterii de performanță, instrumentele software pe care le puteți achiziționa.

UNIVERSITAL CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2.1. UTILIZAREA ELEMENTELOR MULTIMEDIA ÎN INSTRUIRE

Utilizarea calculatorului şi, în mod particular, a instrumentelor multimedia în instruire a devenit un fapt real, o necesitate ce nu mai poate fi ignorată. Apariţia calculatoarelor personale performante la preţuri accesibile, precum şi dotarea cu tehnică modernă de calcul a unităţilor de învăţământ impun o utilizare adecvată a acestor mijloace în cadrul procesului educaţional (2).

În prezent nu mai poate fi imaginată o configuraţie a unui calculator care să nu includă şi echipament multimedia. Astfel unitatea de CD-ROM, placa de sunet şi boxele active au devenit omniprezente şi echipează majoritatea calculatoarelor personale existente. Configuraţiile hardware din ce în ce mai puternice precum şi sistemele de operare moderne, în special Windows 2000, şi XP fac posibile şi chiar susţin interfeţele moderne şi prietenoase de comunicare cu utilizatorii, în care abundă elementele multimedia. Software-ul de aplicaţie actual a căpătat o nouă dimensiune multimedia. Elementele grafice, sunetul, animaţia, hipertextul, tutorialele şi ajutorul acordat interactiv utilizatorilor în timpul exploatării aplicaţiilor însoţesc majoritatea programelor de calculator moderne.

Valoarea unui software este dată şi de tipul şi modul de utilizare a componentelor multimedia incluse. Sunt programe care abundă în elemente multimedia dar le utilizează redundant, inadecvat, oferind utilizatorului o interfaţă obositoare şi greu de controlat. În prezent, creatorii de programe trebuie să posede cunoştinţe şi abilităţi suplimentare pentru controlul şi programarea performantă a echipamentelor multimedia care pot însoţi calculatoarele. În dezvoltarea de software profesional, este recomandat *lucrul în echipe mixte*, care să includă specialişti hardware, software, designeri, pedagogi, psihologi şi artişti, specialişti în grafică şi sunet.

Reţeaua reţelelor, Internetul, este un bun exemplu în acest sens. Browser-ele moderne au o interfaţă grafică şi permit o îmbinare optimă a sunetului cu imaginea şi mişcarea. Hipertextul, animaţia, informările operative şi ajutorul interactiv sunt elemente care pot concura la o utilizare eficientă a acestor tipuri de aplicaţii Web. Internetul a făcut posibilă instruirea la distanţă şi a creat un mediu performant de informare la o scară şi la dimensiuni care cu greu puteau fi imaginate înainte cu câteva zeci de ani. Internetul a pătruns şi pătrunde tot mai profund la locurile de muncă, în casele şi şcolile noastre, în societate, reuşind să creeze o dimensiune socială aparte, fără frontiere de nici un fel. Acest mediu merită o tratare aparte, separată, dar am vrut doar să-l aducem în discuţie ca argument atât pozitiv, cât şi negativ în ceea ce priveşte utilizarea adecvată, profesională, dar şi inadecvată a elementelor de multimedia. Pentru a ne convinge, este suficient să consultăm la întâmplare câteva zeci de pagini Web, şi vom avea o imagine clară, a unor utilizări mai mult sau mai puţin profesionale a elementelor multimedia. Este locul în care putem constata cum un site, o pagină Web sau o reclamă, prin modul în care sunt create, ne pot atrage sau îndepărta, ne pot captiva sau ne creează reacţii de respingere.

Responsabile de aceste efecte sunt de cele mai multe ori, pe lângă conținuturi, și elementele multimedia utilizate mai mult sau mai puțin adecvat.

Elementele multimedia – sunetul, imaginea statică sau animată, hipertextul precum și interacțiunea acestora cu utilizatorul (elev/student) realizată prin intermediul unui software corespunzător, care pune la dispoziție casete de dialog, elemente de validare, butoane și meniuri interactive, elemente grafice și care asigură controlul timpului, reprezintă *principalele obiecte de tip I.A.C.* (Instruire Asistată de Calculator).

2.2. INTERNET

2.2.1. PREZENTARE GENERALĂ

În timp, descoperirile științifice au schimbat fundamental modul de comunicare și relaționare al oamenilor. Noile forme de comunicare au influențat, fiecare în felul ei societatea.

Tiparul a făcut posibilă în secolul al XV-lea multiplicarea textului și a determinat o creștere a circulației informației, care în cele din urmă, a reprezentat baza pe care s-au clădit multe schimbări radicale ale acelor vremuri.

În secolul al XX-lea radioul și televiziunea au adus sunetul și imaginea. Prima generație mass-media electronică a extins accesul individului la informație, exercitând asupra unei largi părți a populației o influență de omogenizare. Această dezvoltare a avut un rol important în formarea „societății informaționale", o realitate fundamentală a epocii prezente.

În ultimii ani o nouă tehnologie comunicațională începe să se impună: rețelele interactive de calculatoare ce fac posibile stocarea și livrarea unei mari cantități de informație către unul sau mai mulți receptori.

Informația procesată digital în aceste rețele poate fi multiplicată, manipulată și distribuită cu mare ușurință. Mai mult, spre deosebire de comunicarea unidirecțională specifică mass-mediei tradiționale, rețelele interactive se bazează pe un flux comunicațional omnidirecțional care permite utilizatorului asumarea unui rol activ. Mulți cercetători susțin că rețelele interactive dețin potențialul de revoluționare a modului nostru de a comunica, a munci, a cumpăra și a ne distra. Revoluție sau nu, un lucru este însă cert: ele au și vor avea un impact semnificativ asupra vieții noastre.

În prezent cea mai accesibilă și întinsă rețea interactivă este Internetul, „rețeaua rețelelor". Un sinonim tot mai mult utilizat pentru Internet este „autostrada informațională". Până acum 10-15 ani, utilizarea Internetului era limitată doar la câteva medii universitare, ea exista doar în lumea oamenilor de știință, a cercetătorilor și a studenților. În prezent, Internetul are peste 100 milioane de utilizatori, rata de creștere exponențială nefiind egalată de nici un alt mediu tradițional.

Creşterea utilizării Internetului a fost şi este determinată de îmbunătăţirea interfeţelor de acces reprezentate în principal de *browser*-ele de navigare, care au devenit din ce în ce mai prietenoase, de scăderea costurilor serviciilor de telecomunicaţii, a calculatoarelor şi aparatelor adiţionale (modem etc) şi, poate cel mai important, de posibilitatea de a uşura comunicarea dintre oameni şi de a prezenta informaţie ştiinţifică, comercială, publicitate şi divertisment.

Presiunea creată de creşterea explozivă a Internetului din ultimii zece ani a determinat marile firme de software să-şi regândească politicile de dezvoltare a produselor informatice astfel încât acestea să respecte standardele de interfaţă *Windows* în lucrul cu utilizatorul şi să ofere pe lângă facilităţile specifice programelor de aplicaţie şi facilităţi de comunicare şi acces prin Internet. Astfel, firme cum sunt Microsoft, Borland-Inprise, IBM au început să creeze medii vizuale de dezvoltare rapidă a aplicaţiilor software în care clasele de obiecte Internet deţin o pondere din ce în ce mai mare. Posibilităţile oferite de aceste produse au determinat dezvoltatorii de aplicaţii software să utilizeze noile tehnologii şi să includă în aplicaţiile lor facilităţi de comunicare cu utilizatorii, de accesare la distanţă a datelor şi informaţiilor de comerţ electronic, de documentare, toate acestea prin intermediul serviciilor Internet.

De asemenea, noile sisteme de operare au început să ofere funcţii şi programe performante de apel la serviciile Internet care să facă posibilă funcţionarea optimă a aplicaţiilor ce solicită accesul la Internet.

În prezent adresele Web şi adresele de *e-mail* au intrat deja în limbajul curent. Prin intermediul lor, între utilizatori, poate fi vehiculat cu costuri foarte reduse un volum imens de informaţie.

2.2.2. WORD WIDE WEB

World Wide Web sau WWW este cel mai utilizat serviciu de informaţii care a apărut pe Internet. De departe serviciile cele mai frecvent utilizate în Internet sunt WWW şi poşta electronică.

Standardul WWW a fost definitivat în 1992 de către CERN (Laboratorul European pentru Particule Fizice), dar dezvoltarea accelerată a Web-ului a început în 1993 când NCSA (*National Centre for Supercomputing Application*) a creat primul *browser* grafic de Web – Mosaic.

World Wide Web-ul se bazează pe o tehnologie denumită hipertext. De fapt WWW este o încercare de organizare a tuturor informaţiilor de pe Internet, plus orice alte informaţie locală, ca un set de documente hipertext. Trecerea de la un document la altul se face prin legături.

Înainte de *browser*-ele grafice moderne, utilizarea web-ului şi în general a Internetului necesita cunoaşterea unor comenzi complicate, iar pe ecranul calculatorului nu era afişat decât text simplu. *Browser*-ele moderne şi WWW au transformat Internetul într-o colecţie de documente grafice prin care utilizatorul poate să na-

vigheze folosind o interfață de tip „*point-and-clic*" bazată pe hiperlegături. Când utilizatorul de Web dă clic pe o legătură (cuvânt subliniat / colorat, buton sau imagine în spatele căruia se ascunde o adresă Internet) el se deplasează (la o altă adresă) într-o altă pagină a aceluiași document sau într-un alt document din Web. Paginile sunt organizate în situri Web care reprezintă colecții de documente cu aceeași temă.

În aceste condiții este evident că o prioritate a sistemului modern de instruire o constituie conectarea unităților de învățământ la Internet.

Internetul constituie în prezent un puternic mijloc de comunicare, informare și documentare intens folosit în instruire. Multe unități de învățământ și-au dezvoltat deja site-uri proprii care sunt de fapt centre puternice de instruire la distanță foarte utile elevilor (studenților) și profesorilor.

Posibilitățile oferite educației la distanță de către serviciile acestui mediu sunt multiple: distribuirea de cursuri, exerciții și teste, facilitarea contactelor dintre elevi (studenți), profesori și instituțiile de învățământ, informarea operativă, cercetarea și marktingul universitar, promovarea de imagine etc.

Serviciile Internet (*www, ftp, e-mail, chat, news, netmeeting* etc) oferă un suport foarte puternic pentru dezvoltarea învățământului la distanță.

Posibilitățile de documentare rapidă a profesorilor și studenților prin intermediul motoarelor performante de căutare din Internet reprezintă un alt avantaj al conectării unităților de învățământ la Internet. De asemenea, devin posibile legături și contacte rapide între unitățile de învățământ, profesori și elevi sau studenți.

Browser-ele moderne oferă servicii multimedia care fac posibilă rularea programelor de instruire și evaluare la distanță. „Clienții" Internet pot beneficia astfel aproape în timp real de puterea *server*-elor aflate în unitățile de învățământ. În prezent marea problemă este instalarea pe aceste calculatoare a unui software educațional performant și a unei logistici didactice pe măsură (manuale, caiete de aplicații, teste, problematizări) care să poată fi utilizată *on line*.

2.3. INSTRUIREA ASISTATĂ DE CALCULATOR

Atunci când discutăm despre instruirea asistată de calculator (I.A.C.), presupunem în mod implicit o dotare cu tehnică de calcul care să susțină componentele multimedia. Acasă sau în unitățile de învățământ, elevii și studenții găsesc sau ar trebui să găsească calculatoare corect configurate hardware și software, apte să permită utilizarea unor aplicații de tip I.A.C. pe care ei să le poată utiliza personal, într-un *mod eficient sub controlul unui cadru didactic*. Este evident că mai devreme sau mai târziu fiecare profesor va trebui să posede abilități corespunzătoare în mânuirea și exploatarea unor instrumente de tip software educațional, pe care să le poată utiliza eficient în instruire și pe care să le poată recomanda elevilor sau studenților. Profesorii trebuie să fie în măsură să ofere asistență celor care se instruiesc într-o manieră asistată de calculator controlată. Aceasta este cea mai

recomandată metodă de instruire asistată de calculator. Bineînțeles că instruirea asistată de calculator este posibilă și într-un mod particular, în care cel care se instruiește să poată utiliza software-ul educațional într-un mod independent, după cum crede de cuviință. Multitudinea software-ului de acest tip care abundă pe piață vine în sprijinul acestui argument. Enciclopediile, jocurile educaționale, programele pentru învățarea limbilor străine, aplicațiile grafice și muzicale etc. sunt gândite și create pentru a fi utilizate *on line* sau *off line* de către un utilizator independent în afara controlului unui cadru didactic.

Dar există și software educațional care presupune în mod implicit *prezența și controlul cadrului didactic* asupra performanțelor, dirijării și instruirii elevilor sau studenților, în scopul maximizării performanțelor acestora în diferite domenii. Testarea asistată de calculator, jocurile de întreprindere sau de război desfășurate în manieră I.A.C., învățarea limbilor străine, crearea unor abilități tehnice, de execuție sau decizionale, pot fi bune exemple în acest sens. De multe ori apare *necesitatea ca profesorul să poată crea, adapta și controla singur scenariile de instruire asistată de calculator* și anumite aplicații de software educațional pentru elevi sau studenți. Instruirea asistată de calculator poate fi de două feluri: *on line* (cea care funcționează prin intermediul Internetului) sau *off line* (cea care nu presupune o conexiune Internet *on line*). Unii autori limitează termenul (I.A.C.) doar la partea de instruire *off line,* iar pentru instruirea asistată de calculator *on line* folosesc exprimarea *e-learning*.

Personal consider instruirea de tip *e-learning* sinonimă cu instruirea asistată de calculator *on line* în care includ și WBT (*Web Based Training*).

Instruirea asistată de calculator (11) (*on line* sau *off line*) își poate găsi utilitatea în:

• însușirea individuală cu ajutorul calculatorului a unor elemente de instruire specifice unui domeniu de activitate (ex.: consultarea prin intermediul unui tutorial a unor cunoștințe legate de însușirea limbilor străine, de clarificare a unor fenomene fizice etc);

• utilizarea nemijlocită a calculatorului în timpul procesului de predare și pe timpul executării lucrărilor de laborator;

• exersarea asistată de calculator prin utilizarea unor programe care să ajute la fixarea cunoștințelor dobândite într-un anumit domeniu;

• verificarea asistată de calculator prin intermediul unor programe care să fie capabile să aprecieze nivelul de pregătire a studenților prin evaluarea răspunsurilor acestora;

• exersarea capacității de apreciere, acțiune, adaptare a studenților la situații concrete supuse spre rezolvare prin intermediul unor programe de simulare și jocuri decizionale.

Literatura de specialitate (8) a identificat și recunoscut câteva dintre avantajele de necontestat ale acestui tip de instruire (I.A.C.):

• stimularea gândirii logice (analogice, algoritmice și euristice);

- mobilizarea unor funcții psihomotorii;
- dezvoltarea creativității tehnice și inventivității studenților;
- introducerea unui stil cognitiv eficient ca stil de muncă independentă (6);
- formarea unor deprinderi practice utile;
- introducerea climatului de autodepășire și de competitivitate;
- obiectivitatea notării și interactivitatea informării și documentării;
- asigurarea unui feedback permanent.

Ceea ce se neglijează de cele mai multe ori este faptul că un bun scenariu de instruire asistată de calculator, un program de calculator corespunzător nu pot fi decât rodul unei munci de echipă interdisciplinare (cadre didactice, informaticieni, graficieni, pedagogi, psihologi etc). Faptul că sistemul de operare Windows a cucerit peste 80% din segmentul de piață al utilizatorilor de calculatoare de tip PC nu este întâmplător. Acest sistem de operare este rodul unei munci desfășurate de-a lungul mai multor ani de către o echipă mixtă formată din peste 2000 de specialiști: informaticieni, pedagogi, psihologi, graficieni, designeri etc.

În urma unor studii am identificat în cadrul unor unități de învățământ din țară și din străinătate două tipuri de produse software de tip educațional:

A. produse ale firmelor specializate care activează în domeniul software;

B. produse realizate în instituțiile de învățământ prin forțe proprii, de cadre didactice și studenți care au cunoștințe de informatică.

Din punctul de vedere al tipului acestor produse putem deosebi:

- tutoriale utilizate pentru prezentarea și învățarea unor limbaje de programare, produse informatice sau a unor secvențe specializate de instruire;
- jocuri de calculator;
- produse software destinate calculelor științifice, trasarea graficelor unor funcții matematice, rezolvarea unor probleme de optimizări;
- produse destinate proiectării asistate de calculator (CAD – CAM);
- colecții de date concentrate sub forma unor enciclopedii pe domenii și programele aferente de consultare (de regulă multimedia) aflate pe suporturi de tip CD-ROM;
- produse specializate și particularizate pentru instruirea din cadrul unor discipline: limbi străine, matematica, fizica, chimia;
- pagini Web sau platforme e-*learning* destinate informării, instruirii sau interacțiunii etc.

În urma studiului produselor realizate de *firme de software* specializate am desprins următoarele *concluzii*:

- nu toate produsele unor firme străine sunt adaptate la specificul învățământului românesc;
- conținutul unor teme de nivel școală generală și liceu românești, sunt echivalente cu nivelul învățământ superior din instituțiile străine de învățământ unde se utilizează astfel de programe;

• interfața interactivă de comunicație cu utilizatorul nu corespunde întotdeauna standardelor actuale;

• uneori grafica utilizată este slabă, alteori abundă în mod nejustificat;

• centralizarea și urmărirea rezultatelor obținute, de cele mai multe ori lipsește, iar atunci când există este inadecvată;

• testele sunt simple și de asemenea itemii care le compun;

• testele nu permit analize complexe și de cele mai multe ori se rezumă doar la prezentarea numărului de itemi rezolvați corect din totalul itemilor;

• în timpul rulării după rezolvarea unui item feedback-ul este foarte simplu de cele mai multe ori confirmându-se doar răspunsurile corecte. Lipsesc argumentările și contextele informative;

• uneori nu este permisă intervenția pentru modificare, adaptare, configurare și reconfigurare;

• de cele mai multe ori echipele de creatori sunt formate doar din informaticieni, lipsind experții în educație;

• nu se respectă întotdeauna rigorile psihopedagogice de proiectare didactică;

• de cele mai multe ori sunt inadecvate unui management educațional eficient deoarece la evaluarea cunoștințelor lipsesc analizele și centralizările performanțelor pe obiectivele didactice (generale și operaționale) și pe conținuturi.

În prezent există pe piața software mai multe oferte de produse (românești sau străine) din categoria *e-learning*. Studiind aceste produse numai din perspectiva testelor și a software-ului de testare pe care le implementează am desprins câteva concluzii:

– nu respectă cerințe elementare de proiectare a unei evaluări bazate pe teste docimologice;

– majoritatea testelor pot fi proiectate pentru a fi utilizate numai în modul de lucru autotestare (nu și autoinstruire) și aproape deloc în evaluarea performanțelor (sumativă sau pe parcurs);

– uneori lipsesc componente cum sunt contextele de informare: argumentările, manualul electronic, dicționarul de termeni, trimiterile bibliografice, informările despre performanțele realizate structurate pe obiectivele didactice și pe conținuturi;

– de cele mai multe ori se utilizează doar două tipuri de itemi – cei cu alegere multiplă și cei lacunari cu editarea răspunsurilor;

– atunci când sunt oferite analize acestea sunt superficiale. Nu sunt furnizate analize în detaliu ale performanțelor obținute de studenți, și nici analize necesare managerilor educaționali;

– prin felul simplu în care pot fi proiectați și prezentați itemii pe calculator sau prin Internet, în comparație cu varianta clasică de aplicare a testelor creion – hârtie, nu realizează decât economia de hârtie pe care o înlocuiesc cu ecranul calculatorului;

– nu pun la dispoziție mecanisme de control a parametrilor:
• la nivel test:
- performanța minim admisă;
- performanța maxim specifică;
- obiectivele și conținuturile didactice cărora se subordonează;
- controlul timpului;
- modalitățile de prezentare a itemilor etc. și la nivel item;
- tipul itemului (nu există decât 3 – 4 tipuri de itemi care pot fi folosiți în teste);
- punctajul acordat itemului nu este diferențiat în funcție de dificultate;
- distribuirea punctelor se face în proporții egale și nu în funcție de tipul itemului și de felul în care a fost rezolvat;
- nu există legătura cu programa – obiective didactice și conținuturi ale cursului cărora le corespunde itemul;
- nu întotdeauna există posibilitatea de control al timpului și a felului de prezentare a itemului;
- nu există posibilitatea consultării rezultatelor obținute de un elev sau student la fiecare item pe care l-a parcurs (în cazul analizelor de detaliu sau în cazul rezolvării contestațiilor această facilitate este obligatorie);
- nu este asigurată o securitate performantă, existând posibilitatea aflării răspunsurilor corecte prin consultarea codului sursă direct din pagina Web.

În capitolul următor vom prezenta un proiect pentru organizarea și desfășurarea instruirii și evaluării folosind posibilitățile oferite de tehnologiile informatice. Aici vor fi descrise tipurile de itemi și nivelurile esențiale de proiectare a testelor docimologice destinate pentru a fi utilizate în modalități asistate de calculator, parametrii testelor și itemilor și va fi prezentat un model generic de proiect pentru un test posibil de implementat pe calculator. Conștientizând faptul că după ce a fost implementat un sistem de învățământ bazat pe tehnologia Web (o platformă e-*learning*) este necesară o evaluare a funcționării acestuia, vom prezenta felul în care trebuie evaluat un sistem de învățământ bazat pe WBT (**Web Based Traning**), vom clarifica ce presupune o asemenea evaluare și vom oferi în acest sens repere utile decidenților educaționali.

Produsele realizate în instituțiile de învățământ *prin forțe proprii*, de către cadre didactice și studenți sau elevi, având cunoștințe de informatică, prezintă următoarele avantaje și dezavantaje:

– *avantaje*:
• de cele mai multe ori conținutul lor corespunde cel mai bine specialității de învățare vizate;

• fiind produse proprii pot fi uşor de modificat şi adaptat de către proiectanţii lor;

• stimulează inventivitatea şi creativitatea proiectanţilor;

• conduc la dezvoltarea cunoştinţelor de informatică a celor care le-au realizat;

• fiind produse proprii, sunt promovate şi implementate cu uşurinţă la nivel local de către cadrele de conducere din aceste instituţii;

– *dezavantaje*:

• cunoştinţele pedagogice ale proiectanţilor lasă uneori de dorit:

– nu este evidenţiat clar scenariul;

– nu există coerenţă între obiectivele didactice urmărite;

– nu sunt respectate cerinţe pedagogice elementare în proiectare şi prezentare;

– testele docimologice nu respectă întotdeauna legătura între conţinutul itemilor şi obiectivele didactice;

• realizarea software lasă de dorit în unele cazuri, datorită:

– instrumentelor software utilizate (limbaje de generaţie mai veche, produse informatice incomplete sau virusate etc);

– amatorismului în care este utilizat software-ul de bază aflat la dispoziţie (de multe ori obţinut în mod pirat);

– lipsei de documentaţie informatică pertinentă (sunt utilizate unele cărţi de specialitate din comerţ, care uneori lasă de dorit din punctul de vedere al conţinutului);

– tipului de echipament hardware pe care se lucrează în unele instituţii, se utilizează încă şi calculatoare neperformante;

– modului particular în care sunt realizate:

- unele produse nu sunt portabile, şi nu pot fi utilizate şi în alte instituţii de învăţământ;
- cele mai multe produse software nu sunt realizate profesional şi nu dispun de o documentaţie de utilizare adecvată.

2.4. EVALUAREA ASISTATĂ DE CALCULATOR

Evaluarea asistată de calculator reprezintă, ca şi instruirea asistată de calculator, o resursă în devenire, un domeniu educaţional relativ nou şi puţin fundamentat. Referinţele din literatura de specialitate nu sunt numeroase şi nu există încă un punct de vedere închegat, omogen şi larg acceptat faţă de proiectarea, utilizarea şi aplicarea testelor şi itemilor în această modalitate. Aşa cum am arătat mai devreme, de cele mai multe ori am întâlnit la instituţiile de învăţământ româneşti pe care le-am vizitat sau pe Internet, pe site-urile unor universităţi, reali-

zări artizanale, neprofesionale şi foarte simple de teste şi itemi proiectaţi şi aplicaţi în această modalitate electronică. Concluziile pe care le-am desprins converg spre următoarele puncte de vedere:

- se simte lipsa proiectării didactice şi a profesorilor care ar fi trebuit să stea în spatele acestor produse (teste şi itemi);
- majoritatea testelor au fost proiectate pentru a fi utilizate numai în modul de lucru autotestare (nu şi autoinstruire);
- analizele performanţelor obţinute de studenţi lipsesc sau sunt superficiale şi insuficiente.

Am întâlnit pe site-urile unor facultăţi româneşti teste care nu făceau altceva decât să prezinte studenţilor forma scanată a unor teste creion – hârtie, care în final, aveau şi grila de rezolvare pentru verificarea răspunsurilor.

În cadrul cursurilor de perfecţionare a cadrelor didactice, la sesiunile de comunicări ştiinţifice, de multe ori am întâlnit profesori sau alţi specialişti care nu aveau noţiuni elementare despre proiectarea şi aplicarea testelor şi itemilor, dar care aplicau asemenea instrumente în evaluare. De asemenea, şi mai periculos mi s-a părut specialistul informatician lipsit de cunoştinţe pedagogice, dar care de cele mai multe ori substituia profesorii în activităţile de proiectare.

Totuşi instruirea şi evaluarea asistate de calculator sunt considerate adevărate instrumente de vârf în instruire, utile şi eficiente şi, ca atare, sunt foarte mult utilizate.

2.4.1. UN PROIECT PENTRU ORGANIZAREA ŞI DESFĂŞURAREA INSTRUIRII ŞI EVALUĂRII FOLOSIND POSIBILITĂŢILE OFERITE DE TEHNOLOGIILE INFORMATICE

Remarcile critice anterioare ne-au determinat să efectuăm analize cu scopul de a elabora o soluţie care să dea coerenţă activităţilor didactice asistate de calculator şi să valorifice cât mai bine posibilităţile oferite de actualul stadiu al tehnologiilor informatice.

Succesiunea de prezentare a itemilor din teste, conţinutul itemilor, resursele de context şi de informare operativă în timpul instruirii, elementele de manual şi dicţionar, textele, sunetele, imaginile, filmele şi animaţiile sunt şi pot fi obiecte software asupra cărora profesorul simte nevoia să aibă controlul pentru a le crea, modifica sau adapta în mod corespunzător pentru o utilizare eficientă. Învăţământul modern nu mai poate neglija rolul activ (7) al cadrului didactic în acest sens şi ca atare atât la noi, dar şi în multe alte ţări s-au adoptat măsuri radicale care să transforme profesorul într-un creator de resurse educaţionale şi utilizator eficient al unui software specializat pentru instruire într-o manieră asistată de calculator. Astfel se organizează cursuri speciale cu tematică I.A.C. pentru cadrele didactice care vor promova un asemenea tip de instruire şi vor utiliza astfel de produse software.

În cadrul instrumentelor de evaluare şi autoevaluare asistată de calculator se înscriu şi produsule – TGTEST (Turbogeneratorul de teste docimologice aflat şi în oferta de produse de software educaţional a Ministerului Educaţiei şi Cercetării) şi Test Expert Manager. Acestea sunt instrumente moderne, necesare atât managerilor educaţionali, cât şi elevilor sau studenţilor.

TGTEST şi TEST EXPERT MANAGER sunt două produse software utile în instruire, autoinstruire, evaluare şi autoevaluare a cunoştinţelor. Produsule asigură *posibilitatea gestionării, calibrării şi utilizării itemilor, testelor şi listelor de teste* şi oferă *un puternic suport de analiză a performanţelor realizate pe conţinuturile de instruire în concordanţă cu obiectivele didactice propuse.*

Este cunoscut faptul că orice test de evaluare a cunoştinţelor trebuie să respecte anumite rigori de proiectare pedagogică (10), indiferent de felul în care va fi aplicat: utilizând metodele clasice (creion – hârtie) sau cele moderne bazate pe folosirea calculatoarelor (TAC – testare asistată de calculator) prin intermediul unor produse software specializate. TGTEST şi TEST EXPERT MANAGER reprezintă în primul rând două instrumente utile profesorilor în proiectarea şi urmărirea instruirii prin intermediul testelor docimologice, dar şi studenţilor în instruire, autoinstruire şi autoevaluare.

Scopul principal al oricărei testări este în primul rând, de a stabili în ce măsură au fost îndeplinite obiectivele didactice, conform unui curriculum şi a unui proces de instruire în care sunt implicaţi diferenţiat pe diferite niveluri de decizie, acţiune şi responsabilitate, conducerea unei instituţii de învăţământ, profesorii şi studenţii. Nu poate fi imaginat un management educaţional eficient în afara acestor instrumente esenţiale de control (teste şi itemi), care proiectate şi aplicate corect (conform rigorilor pedagogice), vor asigura un feedback necesar în evaluarea activităţilor de instruire. În acest sens, prin felul în care au fost proiectate şi prin facilităţile şi utilităţile pe care le pun la dispoziţie TGTEST şi TEST EXPERT MANAGER sunt produse program expert care *fac posibilă implementarea testelor docimologice pe calculator într-o variantă modernă de instruire.* Atunci când se proiectează teste, în funcţie de finalitatea dorită, nu trebuie pierdut din vedere faptul că ele pot fi utilizate eficient şi în instruirea individuală, prin autotestare. Această valenţă a testelor devine evidentă mai ales în condiţiile practicării unui *învăţământ la distanţă în modalităţi asistate de calculator.* Iată un alt domeniu în care aceste produse software pot fi utile atât profesorilor, cât şi studenţilor.

În mediile academice precum şi în literatura de specialitate este cunoscut şi acceptat faptul că orice item poate aparţine doar uneia din cele două mari categorii de itemi: de tip închis şi de tip deschis.

În urma unei cercetări realizate împreună cu alţi specialişti şi care a avut ca obiect de studiu testarea asistată de calculator, am identificat în cadrul celor două mari categorii, *opt tipuri semnificative de itemi* (5) care acoperă aproape în totalitate întreaga problematică de formulare şi aplicare a testelor prin intermediul calculatorului. S-au avut în vedere posibilităţile noi oferite de acest suport (calculatorul de tip PC). Astfel în succesiunea de prezentare a lor (mai ales atunci când

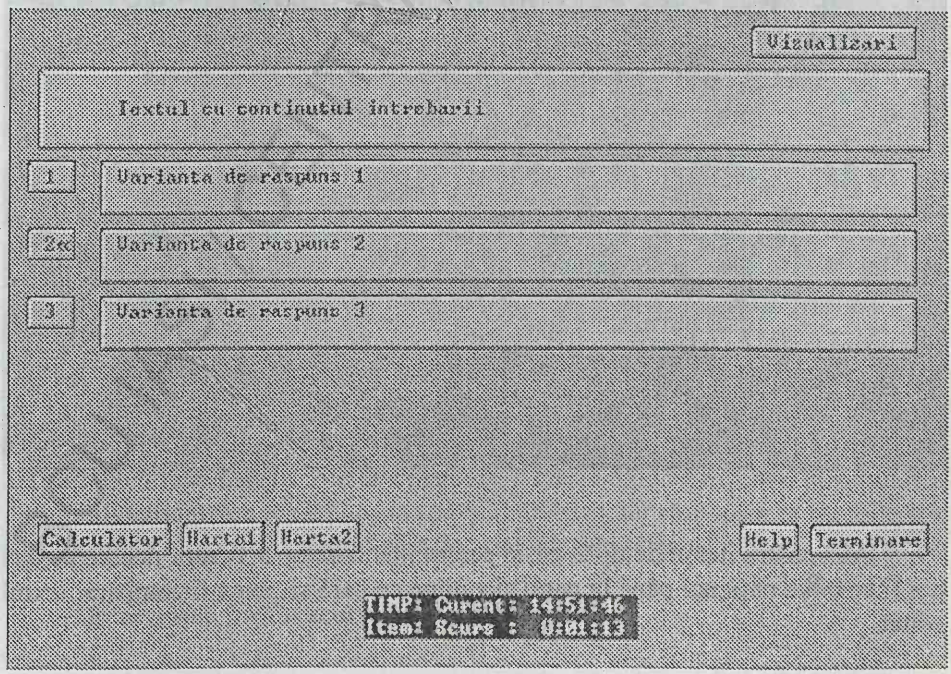
sunt utilizați în autoinstruire), itemii pot include în cadrul resurselor de context și de informare operativă, argumentări, secvențe de manual și dicționar, texte, sunete, imagini, filme și animații ca elemente multimedia.

2.4.1.1. Tipurile de itemi

Cele opt tipuri semnificative de itemi sunt (5):

• **Itemii de tip 1 – ALEGERE MULTIPLĂ.** Acest tip de item prezintă o întrebare (un enunț, o afirmație, o imagine) și mai multe variante de răspuns din care pot fi corecte una, mai multe sau nici una. În desktop-ul de rezolvare fiecare variantă de răspuns are asociat câte un buton de răspuns care poate fi activat / dezactivat în funcție de aprecierea variantei corectă / incorectă. Variantele de răspuns pot fi reprezentate prin intermediul unor casete de text, a unor imagini sau a unor butoane ce pot lansa ca și butoanele de context, orice resurse disponibile (animații, imagini texte, alte aplicații executabile, consultarea unor locații INTERNET etc). Conform literaturii de specialitate, numărul maxim de variante nu poate fi mai mare de cinci, iar punctajul acordat fiecărui item nu se repartizează pe variantele rezolvate corect. Studentul poate obține doar zero (dacă greșește) sau punctajul acordat itemului (dacă rezolvă corect). La proiectare, profesorul poate stabili numărul minim de variante corecte.

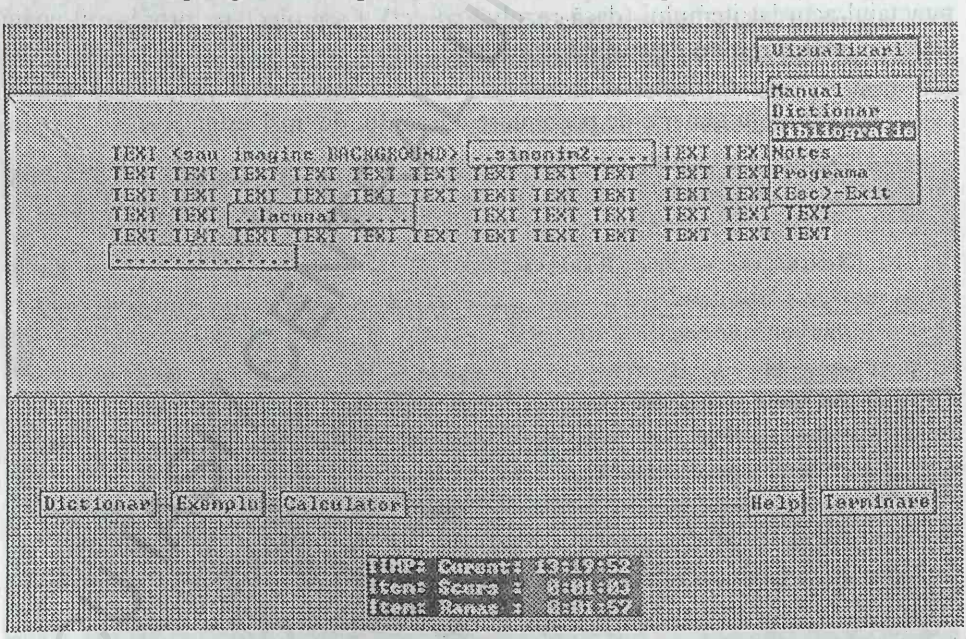
Un exemplu generic de prezentare a itemilor de tip 1 este:



• **Itemii de tip 2 – LACUNARI CU ORDINE IMPUSĂ A LACUNELOR ÎN TEXT SAU ÎN IMAGINE, CU EDITAREA RĂSPUNSURILOR.** Acest tip de itemi prezintă un text sau o imagine în care sunt plantate lacunele, care pot reprezenta anumite cuvinte ce vor completa textul sau imaginea de fond. Fiecare lacună este reprezentată prin intermediul unui câmp de editare pe care studentul îl va accesa şi în care va completa prin tastare, răspunsul considerat corect. Dacă în fereastra textului lacunar nu este înscris nici un caracter, atunci la testare aceasta nu va apărea, locul ei fiind substituit de imaginea din background. În acest fel, prin plantarea corespunzătoare a lacunelor în imagine, pot fi realizaţi itemii de tipul **DESEN DE ADNOTAT.** (Imaginea din background poate reprezenta o schema, o structură, o hartă etc.)

• **Itemii de tip 3 – LACUNARI CU ORDINE INDIFERENTĂ A LACUNELOR ÎN TEXT SAU ÎN IMAGINE, CU EDITAREA RĂSPUNSURILOR.** Acest tip de itemi funcţionează la fel ca itemii de tip 2, cu deosebirea că la evaluare, va conta numai conţinutul lacunelor, nu şi locul acestora în text sau în imagine. Itemii de tip 3 mai sunt numiţi şi **DE ENUMERARE.**

Un exemplu generic de prezentare a itemilor de tip 2 şi 3 este:

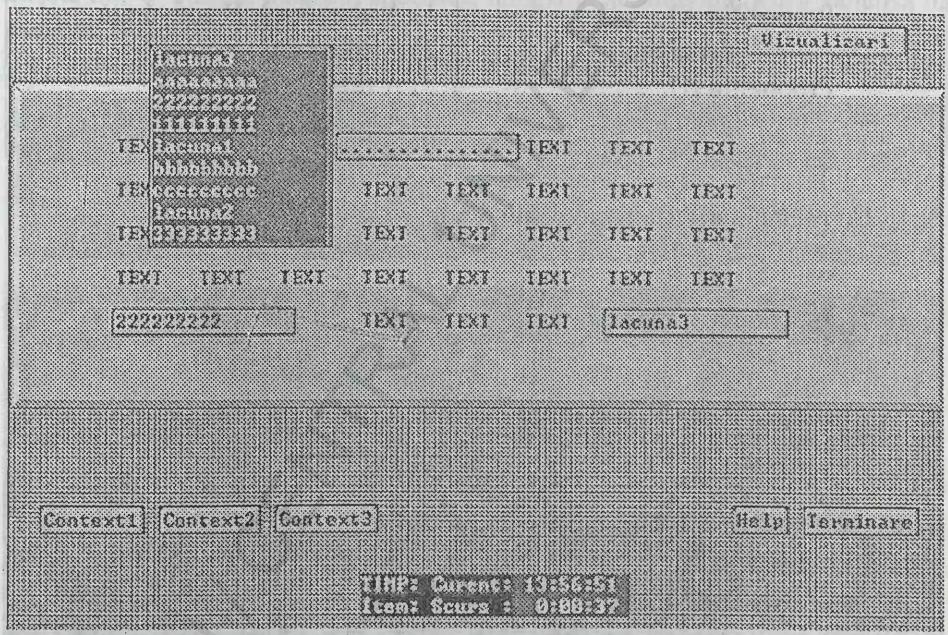


Atât pentru itemii de tip 2, cât şi pentru itemii de tip 3, pentru fiecare lacună pot fi stabilite opţional până la patru sinonime cu care să poată fi comparat textul editat.

• **Itemii de tip 4 – LACUNARI CU ORDINE IMPUSĂ A LACUNELOR ÎN TEXT SAU ÎN IMAGINE, CU ALEGERE DIN MENIU.** Acest tip de itemi funcționează la fel ca itemii de tip 2, cu deosebirea că atunci când vor fi accesate câmpurile care reprezintă lacunele, va deveni disponibil un meniu din care studentul va alege conținutul pe care îl va considera corespunzător lacunei din text sau din imagine.

• **Itemii de tip 5 – LACUNARI CU ORDINE INDIFERENTĂ A LACUNELOR ÎN TEXT SAU ÎN IMAGINE, CU ALEGERE DIN MENIU.** Acest tip de itemi funcționează asemănător itemilor de tip 4, numai că la evaluare nu va conta ordinea și locul lacunelor din text sau din imagine.

Un exemplu generic de prezentare a itemilor de tip 4 și 5 este:



• **Itemii de tip 6 – CU RĂSPUNS GRUPAT SAU DE ASOCIERE CAUZĂ-EFECT.** Particularitatea acestui tip de itemi, constă în faptul că spațiul destinat întrebării, este mai larg decât cel alocat itemilor de tip 1, iar spațiul destinat variantelor de răspuns este mai restrâns. Această organizare oferă posibilitatea formulării variantelor de răspuns în spațiul întrebării, iar răspunsurile posibile vor fi preformulate grupat în spațiul alocat variantelor de răspuns.

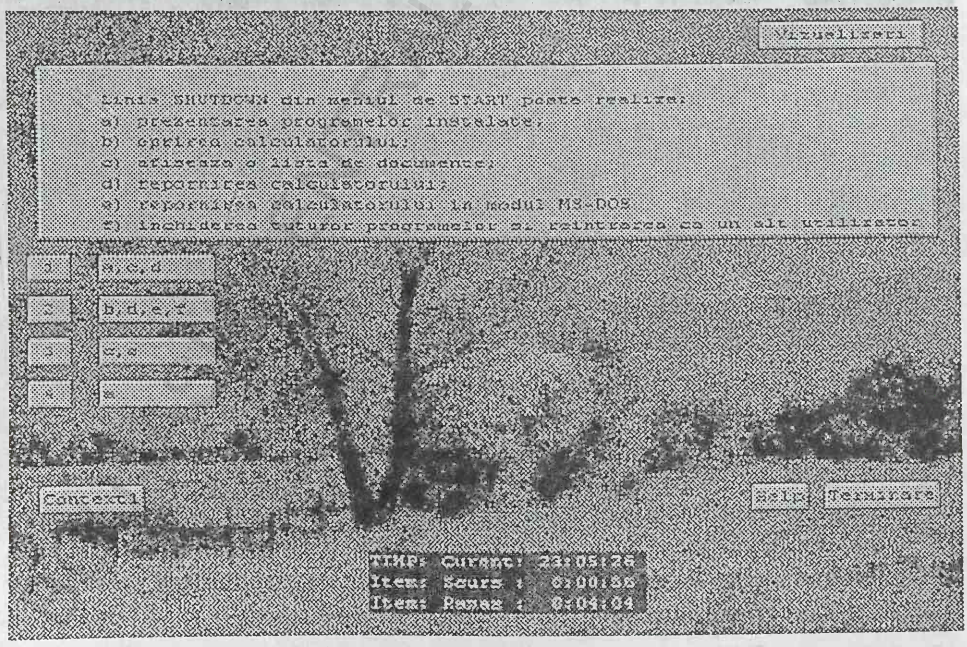
Un exemplu pentru acest tip de itemi ar putea fi:

Text întrebare:	Variante de răspuns:
- a) ..... - b) ..... - c)	1) a,b 2) a,c 3) a,b,c 4) a 5) c

Un alt exemplu ce poate fi realizat prin intermediul itemilor de tip 6 ar putea fi:

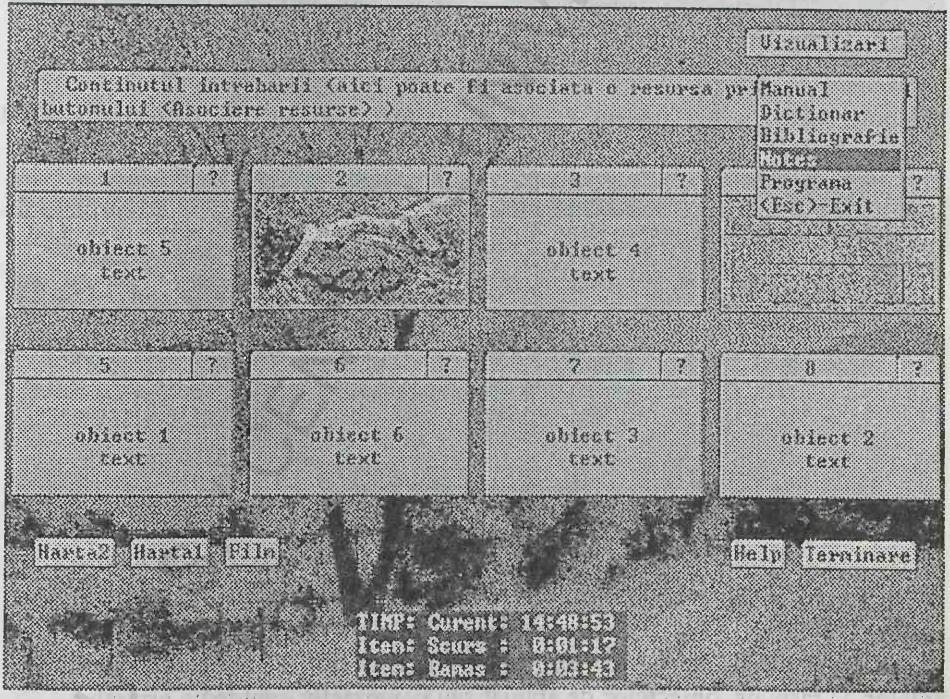
În spațiul destinat întrebării:	În spațiul variantelor de răspuns:
Propoziția A) ..... deoarece Propoziția B)	1) A adevărată, B adevărată 2) A adevărată, B falsă 3) A falsă, B adevărată 4) A falsă, B falsă.

Un exemplu pentru itemii de tip 6 este:



• **Itemii de tip 7 – DE ORDONARE.** Acest tip de itemi permite prezentarea a maximum 8 obiecte pentru a fi ordonate (sortate). Aceste obiecte pot fi orice resurse interne sau externe (texte, imagini, animații etc. vezi «Asociere resurse»). Toate obiectele de ordonat pot fi mobile (este posibil efectul "*drag & drop*" cu *mouse*-ul). Dacă se lucrează de la tastatură, interschimbul a două obiecte poate fi realizat tastând succesiv numerele din dreptul acestora. Rezolvarea constă în ordonarea obiectelor care sunt prezentate într-o ordine aleatoare. Obiectul corespunzător primului loc va trebui plasat în poziția 1, obiectul corespunzător celui de-al doilea loc, în poziția 2 ș.a.m.d. Dacă obiectele care trebuie ordonate conțin o imagine, atunci aceasta este prezentată scanată la mărimea dreptunghiului respectiv. Imaginea poate fi vizualizată și mărită prin accesarea butonului « ? » din dreptul obiectului. Dacă obiectele de ordonat conțin o altă resursă multimedia internă sau externă care nu este un simplu text sau o imagine, atunci ele vor fi afișate într-o culoare albastră, specifică, iar apăsarea butonului « ? » va lansa în execuție respectiva resursă.

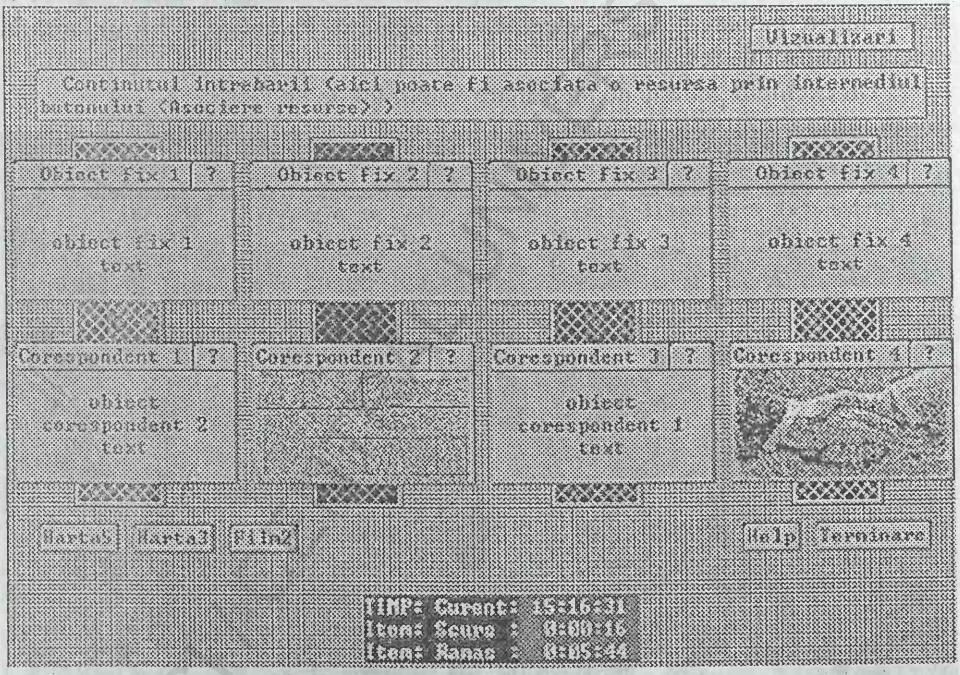
Un exemplu generic de prezentare a itemilor de tip 7 este:



• **Itemii de tip 8 – DE CORESPONDENȚĂ** (pot fi asimilați itemilor de tip **PERECHE** sau de **ASOCIERE**). Ei permit prezentarea a maximum 4 perechi de obiecte ordonate aleator. Rezolvarea constă în realizarea unei corespondențe între obiectele părții fixe și cele ale părții mobile ale fiecărei perechi. Dacă itemii **DE ORDONARE** permit deplasarea tuturor celor 8 obiecte, itemii **DE CORES-**

PONDENȚĂ permit doar deplasarea celor 4 obiecte din partea de jos pe care este înscris *„Obiect corespondent”*. Obiectele din partea de sus sunt fixe. Realizarea corespondenței între obiectele din partea de sus și cele din partea de jos ale fiecărei perechi, se poate face prin *„drag & drop”* cu *mouse*-ul sau prin tastarea cifrelor corespunzătoare, în mod similar rezolvării itemilor de tip 7. Și acești itemi permit utilizarea ca obiecte a oricăror resurse multimedia interne sau externe. Consultarea acestor resurse se poate realiza prin accesarea butonului «?» în mod similar itemilor de tip 7. Atât la itemii de tip lacunar, cât și la cei de ordonare sau de corespondență, punctajul acordat, se distribuie egal pe numărul de lacune sau obiecte rezolvate sau aranjate corect.

Un exemplu generic de prezentare a itemilor de tip 8 este:



2.4.1.2. Resursele de tip I.A.C. necesare

Resursele de tip I.A.C. care trebuie și care pot fi asociate itemilor, variantelor de răspuns, obiectelor de aranjat sau contextelor sunt (5):

– programa de studii (obiective didactice și conținuturi de instruire);
– manual electronic, dicționar de termeni, bibliografie, argumentări;
– mesaje, notes, resurse text;
– hipertext Windows, hipertext-Internet;
– resurse care să permită conexiuni Internet;

– resurse grafice – imagini grafice;
– resurse video animație, filme, video CD, video clip Windows;
– resurse de sunet audio standard, audio comprimat, audio CD;
– resurse specializate pentru diferite discipline (matematică, fizică etc
– obiecte care să permită legături cu resurse externe (resurse executabile externe, documente Word, prezentări Powerpoint, foi de calcul Excel și baze de date Access, obiecte Flash;
– obiecte care să permită controlul și programarea timpului la nivelul testului (timpul maxim alocat testului) și la nivelul itemului (timpul maxim alocat itemului).

2.4.1.3. Trei niveluri esențiale de proiectare a testelor docimologice destinate pentru a fi utilizate în modalități asistate de calculator

Proiectarea testelor docimologice trebuie structurată pe cele trei niveluri principale de abordare (2):

1. nivelul programă
• surprinde secvența programei de studii care va fi controlată prin intermediul testului:
– obiective didactice;
– teme;
– ședințe;

2. nivelul test
• descrie parametrii testului:
– performanța minim admisă;
– performanța maxim specifică;
– timpul maxim alocat;
– timpul mediu de rezolvare;
– legătura cu programa;
– felul de prezentare a itemilor;
– tipul de utilizare a testului;
– definirea sistemului de securitate a testului;

3. nivelul item
• descrie parametrii itemilor:
– tipul;
– punctajul;
– numărul minim de variante corecte;
– timpii alocați (numai în variantele asistate de calculator);
– elementele de prezentare (formulări pentru întrebări, variante, răspunsuri);
– elementele de validare;

– contextele informative;
– elementele de autoinstruire prin autotestare (argumentări, trimiteri bibliografice, trimiteri la secvențe de manual corespunzătoare);
– legătura cu programa.

2.4.1.4. Un model generic de proiect pentru un test posibil de implementat sub TEST EXPERT MANAGER

2.4.1.4.1. Secvența de programa care se verifică prin test. Codificări necesare proiectării didactice

Obiectivele didactice generale:
01. Formulare obiectiv general 1
02. Formulare obiectiv general 2
... ...

Teme:
01. Formulare denumire tema 1
– **Ședințe:**
01. Formulare denumire ședința 1
– **Obiective operaționale**
01. Formulare obiectiv operațional 1
02. Formulare obiectiv operațional 2
... ...
02. Formulare denumire ședința 2
– **Obiective operaționale**
01. Formulare obiectiv operațional 1
02. Formulare obiectiv operațional 2
... ...
02. Formulare denumire tema 2
– **Ședințe:**
01. Formulare denumire ședința 1
– **Obiective operaționale**
01. Formulare obiectiv operațional 1
02. Formulare obiectiv operațional 2
... ...
02. Formulare denumire ședința 2
– **Obiective operaționale**
01. Formulare obiectiv operațional 1
02. Formulare obiectiv operațional 2
... ...

BCU IAȘI CENTRUL UNIVERSITY LIBRARY

Notă

De fapt, prin intermediul fiecărui item se verifică anumite conținuturi corespondente din programa de studii. Deci fiecare item va fi necesar să aibă o legătură către programă prin intermediul următoarelor elemente corespondente:

Obiectivul gl.(nr.), ***Tema (nr.)***, ***Ședința (nr.)***, ***Obiectivul operațional (nr.)***
Ex.: Ob.gl. 01, Tema 03, Ședința 01, Ob.operațional 02

Observație

Din practica pedagogică a rezultat faptul ca este imposibil ca prin intermediul unui singur item să fie verificate mai multe obiective operaționale.

2.4.1.4.2. Parametrii testului

Disciplina (denumire curs):

.....

Obiectivele didactice generale care se verifică (nr.):
– obiectivul gl. (nr.): ..... Ex.: 01
– obiectivul gl. (nr.): ..... Ex.: 02
– ... ...
Tema (nr.) ..... Ex.: 03 **Ședința (nr.)** ..... Ex: 01
... ...
Performanța minim admisă a testului (%) ..... Ex: 60%
Performanța maxim specifică (%) ..... (opțional) Ex.:100%
Timpul maxim alocat testului ..... Ex:50 min
Timpul mediu de rezolvare ..... (opțional) Ex:30 min
Prezentarea itemilor în ordine aleatoare (da / nu) ..... Ex.: da
Tipul de utilizare a testului:
☐ numai pentru testare
☑ numai pentru autoinstruire prin autotestare
☐ pentru testare, dar şi pentru autoinstruire prin autotestare

Definirea sistemului de securitate al testului

Aici se vor specifica diferențiat grupurile de utilizatori (persoanele) care au acces la test şi drepturile acestora de consultare, lansare în execuție sau modificare.

2.4.1.4.3. Formularea itemilor şi stabilirea parametrilor acestora

Itemul 1 (denumire) Ex.: Item1
• **Tipul** (1,2,...,8): ..... Ex.: 1
• **Punctajul** (nr.puncte) : ..... Ex.: 15

• **Numărul total de variante (lacune, obiecte)** ..... Ex.: 3
• **Numărul minim de variante (lacune...) corecte** ..... Ex.: 2
• **Timpii alocaţi** (numai în variantele asistate de calculator)
Ex.: 2 min. lansarea evenimentului 1 de atenţionare;
3 min. lansarea evenimentului 2 de atenţionare;
5 min. lansarea evenimentului de terminare forţată.
• **Elementele de prezentare** (formulări pentru întrebări, variante, răspunsuri):
– aici se redactează întrebarea, problema de rezolvat şi conţinuturile variantelor de răspuns, al lacunelor, al meniurilor de alegere sau al elementelor de aranjat.
• **Elementele de validare:**
– aici se specifică variantele corecte de răspuns, conţinutul lacunelor corecte sau ordinea (împerecherea) corectă a elementelor de aranjat.
Ex.: variantele corecte sunt b, c.
• **Contextele informative:**
Ex.:
– Posibilitatea de consultare a unei imagini (hartă, schemă).
– Posibilitatea documentării printr-un text (un fişier .doc).
– Consultarea unei scheme animate ajutătoare (un film).
– Documentarea prin intermediul unui fişier hipertext (hlp,html).
– Trimiterea la o locaţie Internet, pentru documentare www.
... ... (vezi resursele care pot fi asociate contextelor).
• **Elementele de autoinstruire prin autotestare** (argumentări, trimiteri bibliografice, trimiteri la secvenţe de manual corespunzătoare):
– se completează numai în cazul în care testul a fost prevăzut să fie utilizat pentru autoinstruire prin autotestare.
– aici se specifică materialele de instruire la care va fi trimis studentul în cazul unei rezolvări greşite (argumentări, trimiteri bibliografice etc). Vezi manualele de instruire şi testele Toefl. Vezi exemplele de itemi prezentate anterior.

• **Legătura cu programa:**
– este un element foarte important pentru managementul educaţional. Prin rezultatele obţinute la rezolvarea itemilor (care pointează în elementele corespondente din programă), se măsoară de fapt gradul de realizare al obiectivelor didactice, stabilite diferenţiat pentru teme şi şedinţe.
Ex.: Ob.gl. = 01, Tema = 02, Şed.= 01, Ob.operaţ.= 02

Itemul 2 (denumire) Ex.: Item2

· **Tipul** (1,2,...,8): .....Ex.: 1
...

2.4.1.4.4. Câteva exemple de analize reale rezultate în urma utilizării produsului software TEST EXPERT MANAGER

• Calculul coeficienților de dificultate și de discriminare ... ...

• Gradul de rezolvare corectă a itemilor din testul T2 la disciplina ..... de către studenții din anul 1P

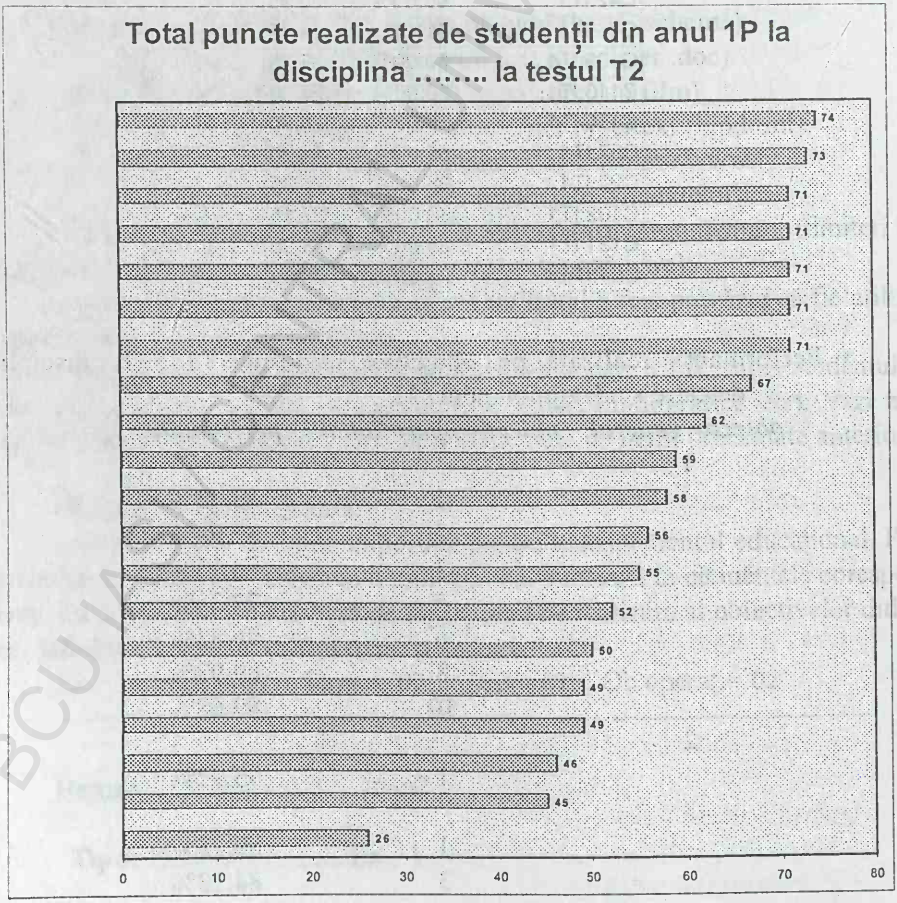
Nume item	Grad de rezolvare corecta a itemului	Timp mediu realizat (s)
C89.IT6	100.00%	33.25
C91.IT6	100.00%	24.60
C71.IT1	94.44%	19.55
C85.IT1	90.00%	21.45
C72.IT6	90.00%	27.10
C64.IT6	85.00%	20.50
C123.IT1	77.78%	14.20
C31.IT1	70.00%	23.90
C42.IT1	65.00%	30.75
C16.IT1	61.11%	24.45
C109.IT1	60.00%	31.70
C113.IT1	60.00%	27.30
C136.IT1	55.00%	28.90
C37.IT1	55.00%	28.20
C22.IT1	38.89%	26.85
C102.IT1	30.00%	29.15
C131.IT1	25.00%	33.05
C54.IT1	25.00%	38.30

• Performanța realizată pe obiective la testul T1_5 la disciplina ..... de către studenții din anul 1U

obiectiv general	*obiectiv operațional*	*performața*
1		
	1	83.33%
	2	82.94%
	3	84.13%
	5	77.38%
	6	96.83%
	8	89.92%
	10	89.68%
2		
	1	93.92%
3		
	1	89.23%
	3	84.13%

• Performanța realizată pe teme la testul T2 la disciplina ..... de către studenții din anul 1P

Temă (capitol)	Performanța realizată
7	95.67%
6	90.00%
5	85.00%
12	77.78%
8	69.41%
3	65.00%
9	60.00%
1	59.21%
2	58.39%
10	50.00%
11	38.64%
4	25.00%



• Performanțe realizate de către studenții din anul 1P la disciplina ..... la testul T2

Nume student	Total puncte realizate	Total puncte planificate	Grad realizare test	Total timp realizat
Nume student	74	88	0.84	544
Nume student	73	88	0.82	450
Nume student	71	88	0.80	445
Nume student	71	88	0.80	413
Nume student	71	88	0.80	349
Nume student	71	88	0.80	413
Nume student	67	88	0.76	386
Nume student	62	88	0.70	547
Nume student	59	88	0.67	464
Nume student.....	58	88	0.65	411
Nume student.....	55	88	0.62	538
Nume student.....	52	88	0.59	550
Nume student.....	50	88	0.56	612
Nume student,.....	49	88	0.55	507
Nume student.....	49	88	0.55	404
Nume student.....	46	88	0.52	485
Nume student.....	45	88	0.51	458

2.4.1.5. Modelul de analiză a performanțelor obținute de studenți prin conversia punctelor realizate în note pe baza variației Performanței minim Admise (procentul PmA%)

Propunem în continuare un model original de analiză a performanțelor (2) obținute de elevi sau studenți prin conversia punctelor realizate în note pe baza variației procentului PmA% (de Performanța minim Admisă).

Procentul PmA% cuantifică nivelul de exigență stabilit pentru un test. De exemplu dacă PmA% este ales 50% atunci într-un sistem zecimal de acordare a notelor (1 fiind cea mai mică notă și 10 cea mai mare notă) se consideră că promovează (obțin nota 5) studenții care rezolvă corect minimum 50% din valoarea totală a punctelor itemilor ce compun testul. Evident itemii pot avea (și trebuie să aibă) punctaje diferite în funcție de dificultate, iar valoarea totală a punctelor obținute nu trebuie confundată cu numărul de itemi rezolvați corect așa cum am văzut că se interpretează de multe ori evaluarea performanțelor obținute la teste. Acesta nu este decât un caz particular, iar dacă spre exemplu dintr-un test care are 30 de itemi au fost rezolvați corect 15 itemi nu putem trage concluzia că pragul de promovabilitate a fost atins.

În funcție de strategia didactică aleasă („mai exigent" sau „mai puțin exigent"), fiecare profesor poate să-și aleagă procentul PmA% pe baza căruia va interpreta performanțele studenților și va acorda notele corespunzătoare.

Iată, în continuare un exemplu real de situație de analiză de acest tip pe care profesorii ar trebui să o primească în urma aplicării *on line* a unui test.

Notele obținute de studenții din anul 1P la disciplina ..... la testul T2 calculate prin variația procentului PmA%

Nume student	Nota 20 %	Nota 30 %	Nota 40 %	Nota 50 %	Nota 60 %	Nota 70 %	Nota 80 %
Nume student.....	9.69	9.64	9.59	9.50	9.38	9.17	8.76
Nume student.....	9.31	9.21	9.08	8.90	8.62	8.16	7.24
Nume student.....	9.27	9.17	9.03	8.84	8.55	8.07	7.10
Nume student.....	9.24	9.13	8.99	8.78	8.48	7.97	6.96
Nume student.....	9.21	9.09	8.94	8.73	8.41	7.88	6.82
Nume student.....	9.17	9.05	8.90	8.67	8.34	7.79	6.69
Nume student.....	9.17	9.05	8.90	8.67	8.34	7.79	6.69
Nume student.....	9.14	9.01	8.85	8.62	8.27	7.70	6.55
Nume student.....	9.10	8.97	8.80	8.56	8.20	7.61	6.41
Nume student.....	9.07	8.93	8.76	8.51	8.14	7.51	6.27
Nume student.....	9.03	8.90	8.71	8.45	8.07	7.42	6.13
Nume student.....	9.03	8.90	8.71	8.45	8.07	7.42	6.13
Nume student.....	9.00	8.86	8.66	8.40	8.00	7.33	5.99
Nume student.....	8.96	8.82	8.62	8.34	7.93	7.24	5.86
Nume student.....	8.90	8.74	8.53	8.23	7.79	7.05	5.58

Tabelul de mai sus prezintă în fiecare coloană notele corespunzătoare unui anumit nivel de performanță minim admisă (PmA%). Coloana **Nota 80%** reprezintă notele ce ar trebui acordate pentru un nivel maxim de exigență, iar coloana **Nota 20%**, notele ce ar trebui acordate pentru un nivel minim de exigență.

Algoritmul de calcul pentru aceste note este:

Notații utilizate:

– performanța maxim specifică puncte PMSP (numărul maxim de puncte al testului);
– performanța minim admisă (puncte) PmAP;
– performanța minim admisă (procent) PmA (%);
– total puncte realizate TPR;
– nota obținută NOTA = f (puncte,PmA);
– total timp planificat (secunde) TTP;

– total timp realizat (secunde) TTR;
– raport performanță timp RT;
– raport performanță puncte RP.

PmAP = PmA x PMSP / 100
Dacă TPR PmAP:
atunci: P = (PMSP – PmAP) / 5
altfel: P = PMAP / 5
NOTA = 5 + (TPR – PmAP) / P

Rapoartele se calculează astfel: RT = TTR / TTP; RP = TPR / PMSP.

Dacă de exemplu pentru un test PmA = 60%, PMSP=160 puncte, TPR=80 puncte, atunci:
PmAP = 60 x 160 / 100 = 96 puncte
80 < 96 deci:
P = 96 / 5 = 19,2
NOTA = 5 + (80 – 96) / 19,2 = 5 – 0,83 = 4,17.

Dacă pentru același test PmA = 50%, atunci:
PmAP = 50 x 160 / 100 = 80 puncte
80 = 80 deci:
P = 80 / 5 = 16
NOTA = 5 + (80 – 80) / 16 = 5.

Dacă pentru același test PmA = 40%, atunci:
PmAP = 40 x 160 / 100 = 64 puncte
80 > 64 deci:
P = (160 – 64) / 5 = 19,2
NOTA = 5 + (80 – 64) / 19,2 = 5 + 0,83 = 5,83.

Dacă pentru același test PmA = 40% și TPR = 160 puncte, atunci:
PmAP = 40 x 160 / 100 = 64 puncte
160 > 64 deci:
P = (160 – 64) / 5 = 19,2
NOTA = 5 + (160 – 64) / 19,2 = 5 + 5 = 10.

Evident, aplicarea unui asemenea model de analiză prin intermediul unor proceduri de lucru manuale este greu de imaginat. Lucrul în modalități asistate de calculator face posibilă aplicarea cu ușurință a modelului și obținerea acestor rezultate în timp real.

2.5. SOLUȚII SOFTWARE PROPUSE

2.5.1. TURBOGENERATORUL DE TESTE DOCIMOLOGICE TGTEST

Turbogeneratorul expert de teste docimologice TGTEST este un produs software destinat instruirii şi testării asistate de calculator, util în generarea şi aplicarea unui software educaţional pentru testare, autotestare şi învăţare. Produsul respectă cerinţele psihopedagogice ale testării şi autotestării prin intermediul testelor docimologice.

TGTEST este destinat pentru:

– Proiectarea, generarea şi aplicarea unor instrumente (teste, itemi şi contexte) de evaluare, autoevaluare şi autoinstruire.

– Gestionarea şi analiza datelor referitoare la performanţele obţinute de studenţi în urma testării.

– Gestionarea şi analiza statistică a modului de rezolvare a itemilor în vederea calibrării şi standardizării testelor şi bateriilor de teste docimologice.

– Realizarea şi utilizarea unor surse de informare operativă pentru studenţi (resurse TGTEST de tip I.A.C. (**I**nstruire **A**sistată de **C**alculator): manual electronic, notes, bibliografii, dicţionare de termeni, programa de studii, meniuri şi butoane interactive şi programabile, scheme statice sau animate, sunete etc.), care pot fi utilizate şi de profesori în timpul predării.

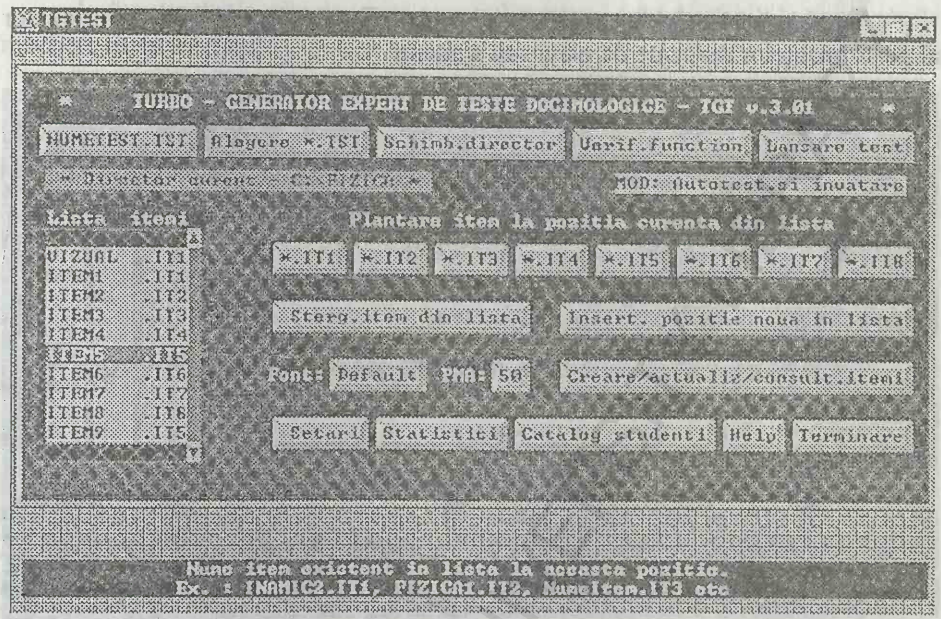
Produsul oferă posibilitatea creării / actualizării, procesării şi analizei testelor respectând cerinţele psihopedagogice ale procesului didactic. Testele generate pot fi compuse din itemi de tipuri diferite.

TGTEST rulează ca un sistem deschis – contextual şi permite o permanentă dezvoltare şi adaptare a software-ului de aplicaţie generat.

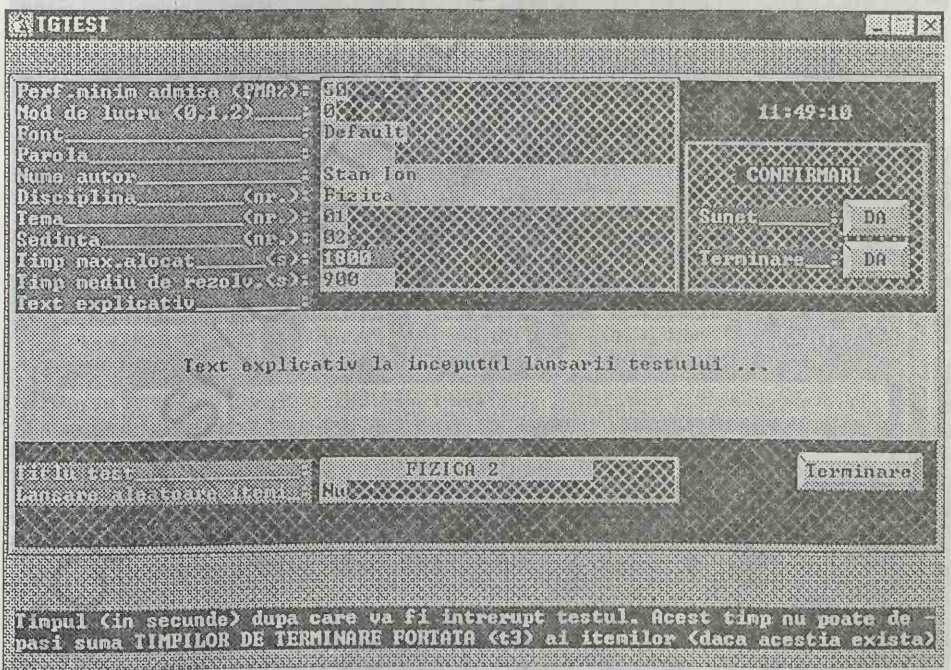
TGTEST v3.02 este o aplicaţie Windows scrisă în limbajul „C" interfaţat *Windows-API*, care fructifică nativ majoritatea facilităţilor oferite de acest sistem („*multitasking*", OLE-2, „*swaping*", „*clipboard*", „*network*", fişiere „*help*", resurse *Windows* – cursoare, *bitmap*-uri, *fonturi*, etc). Totodată TGTEST v3.02 permite editarea, generarea, testarea şi utilizarea unor resurse proprii TGTEST.

Contextele TGTEST v3.02 şi itemii generaţi cu acest produs pot lansa cu uşurinţă aplicaţii *Windows* sau *DOS* externe şi orice resurse TGTEST interne. Astfel pot fi lansate „*slide show*"-uri *Powerpoint* (.PPT), „*help*"-uri Windows, imagini *bitmap*, documente WORD, video clipuri (*.AVI), fişiere hipertext – (.HTML) ce pot conţine „*link*"-uri la locaţii Internet, fişiere executabile *Windows* sau *DOS*, resurse proprii speciale de tip I.A.C (manual, dicţionar, notes, texte, mesaje, sunete, meniuri şi butoane interactive şi programabile, prezentări grafice şi animate etc).

Următoarea imagine prezintă fereastra principală a produsului.

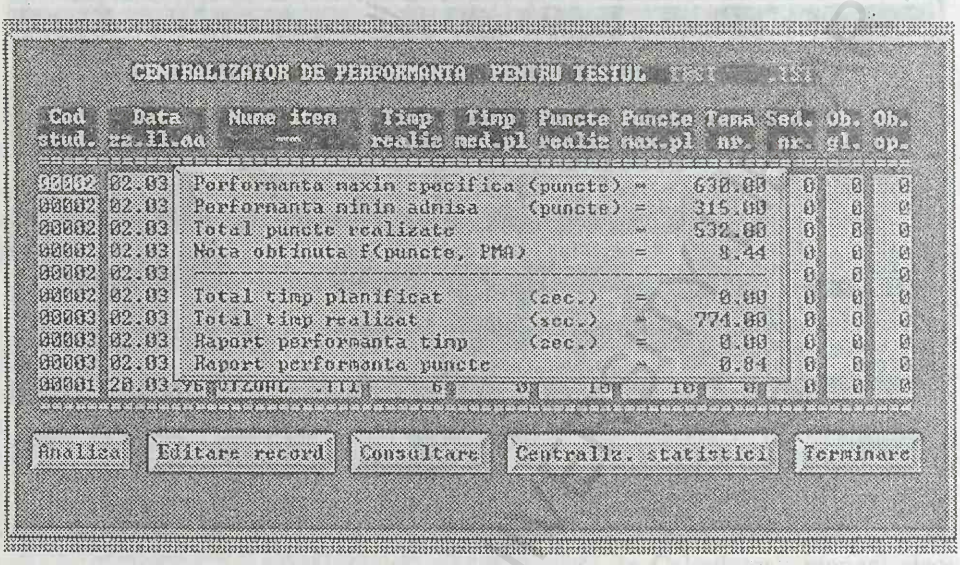


Desktop-ul disponibil la apăsarea butonului «Setări» este:

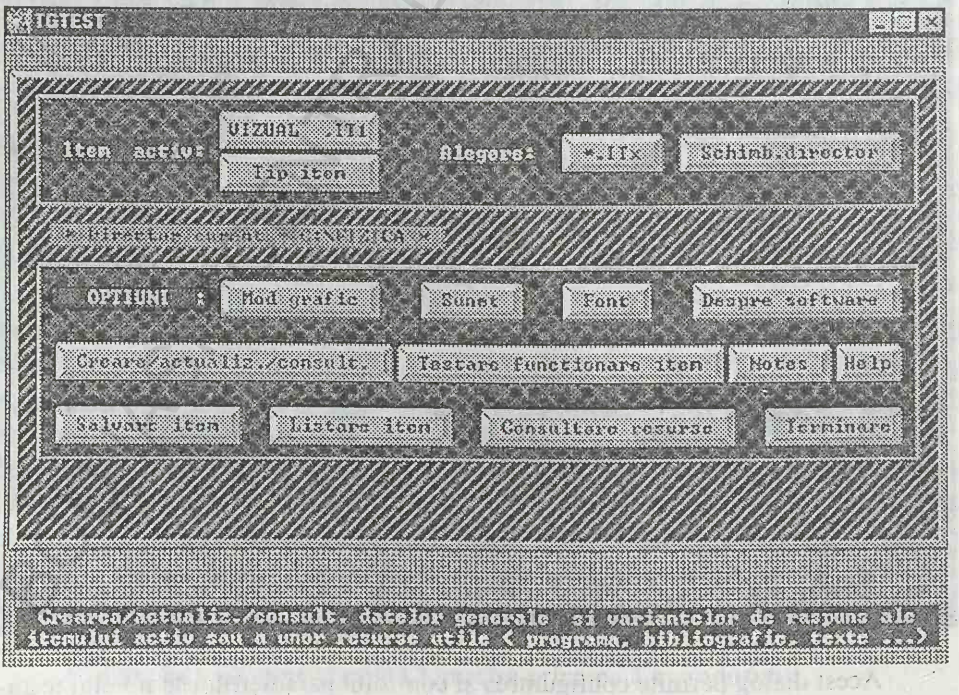


Acest dialog permite configurarea şi controlul parametrilor la nivelul testului.

După aplicarea unui test, produsul poate afișa profesorului un centralizator al performanțelor realizate de elevi sau studenți:

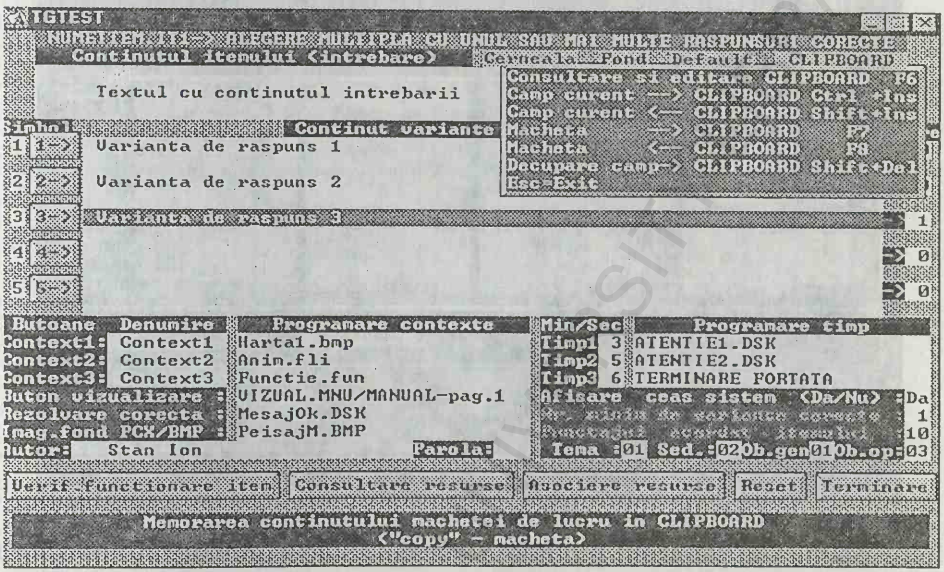


Parametrii la nivelul item pot fi controlați prin intermediul următoarei ferestre:

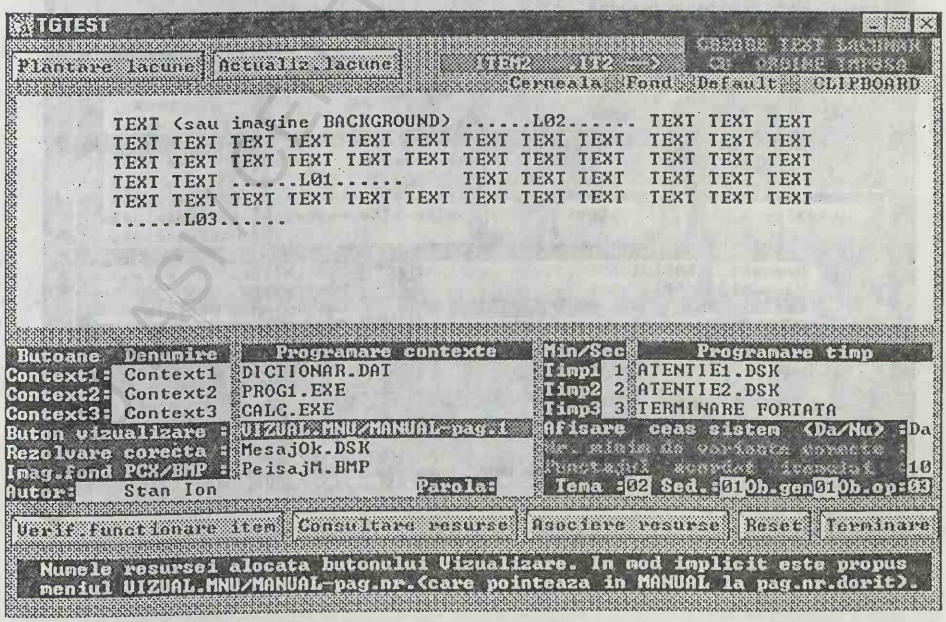


În funcție de tipurile de itemi ce vor fi generați sunt disponibile următoarele machete de proiectare:

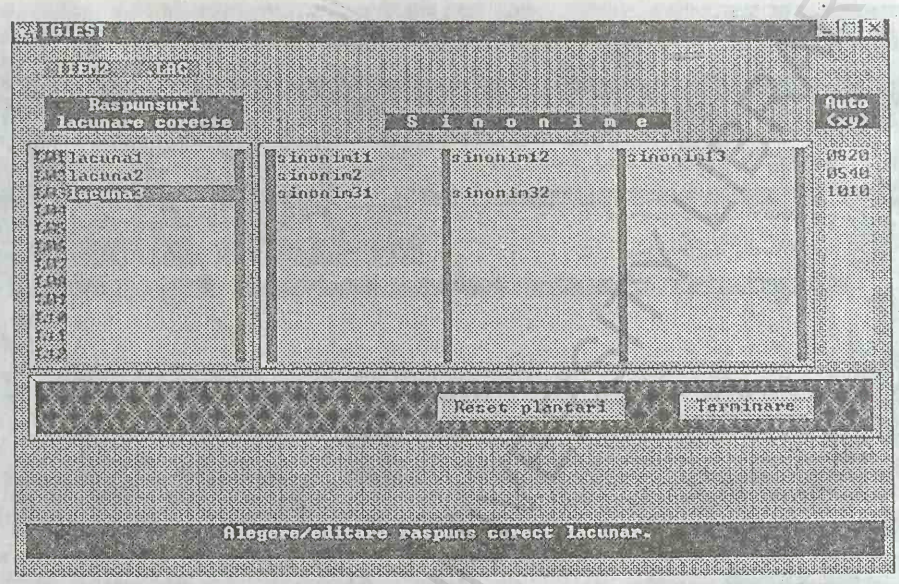
Pentru itemii de tip 1 și 6:



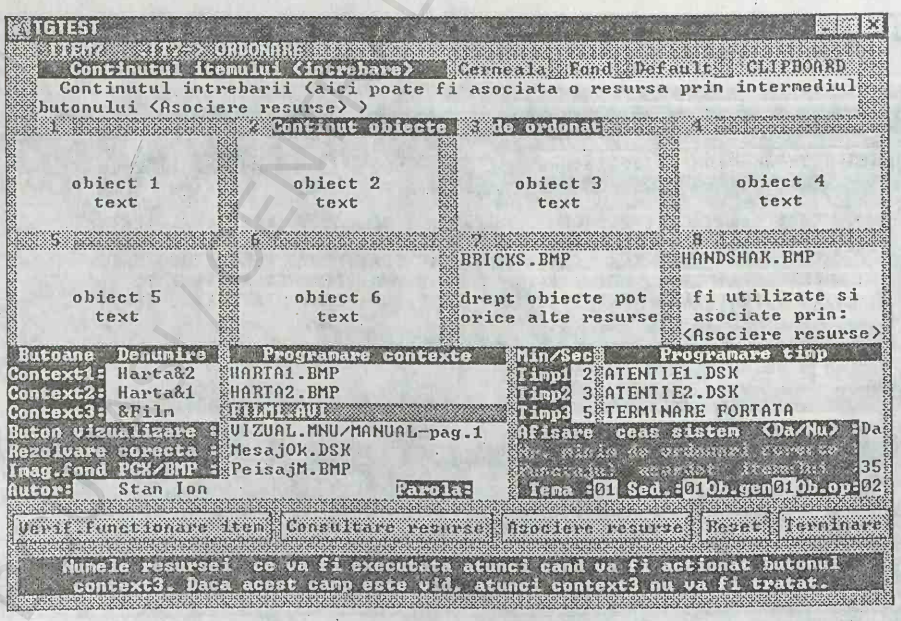
Pentru itemii de tip 2, 3, 4 și 5:



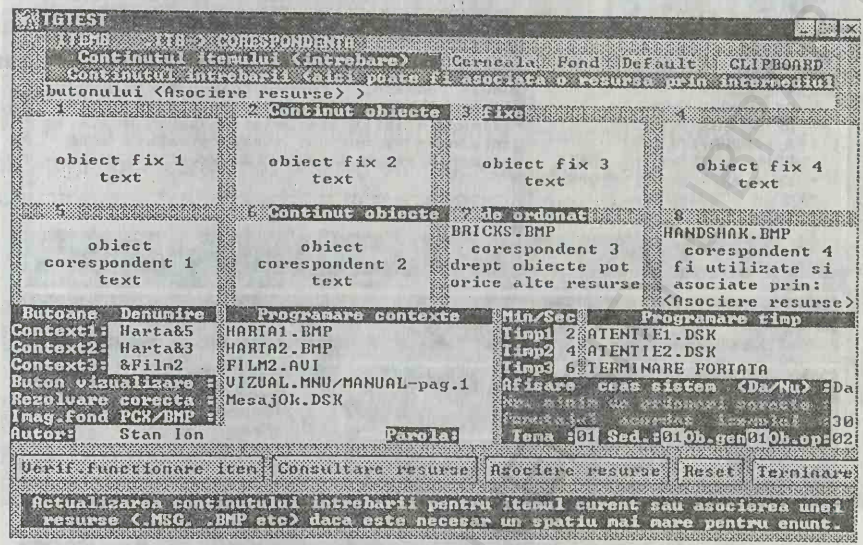
Configurația desktop-ului pentru crearea / actualizarea / consultarea lacunelor, sinonimelor sau variantelor de meniuri pentru alegere este:



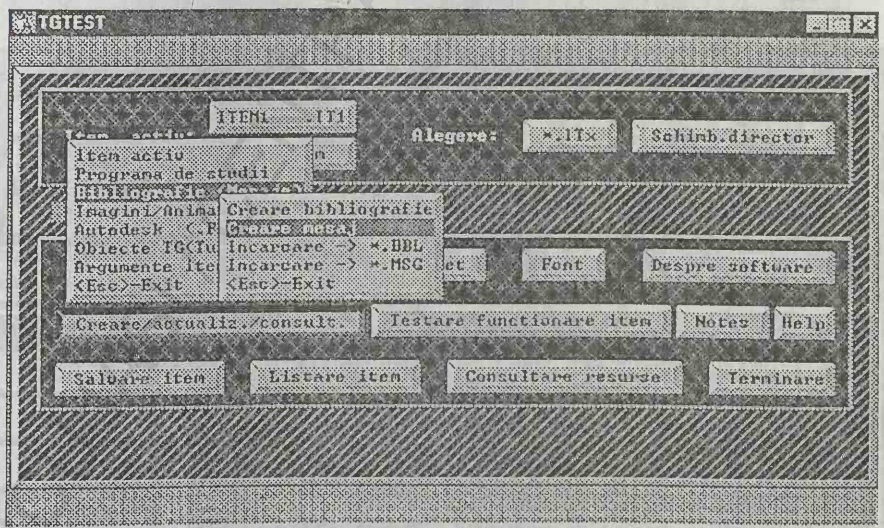
Macheta de proiectare pentru itemii de tip 7 (de sortare) este:

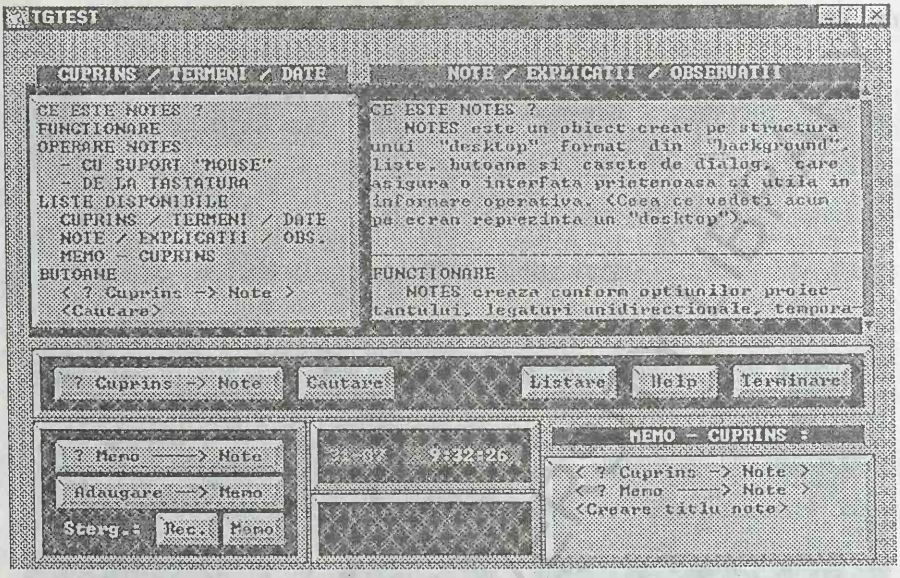


Itemii de tip 8 (de corespondență) au următoare machetă de proiectare:



TGTEST permite de asemenea generarea unor resurse interne pentru contextele de autoinstruire (programa de studii, bibliografie, argumentări, notes etc):



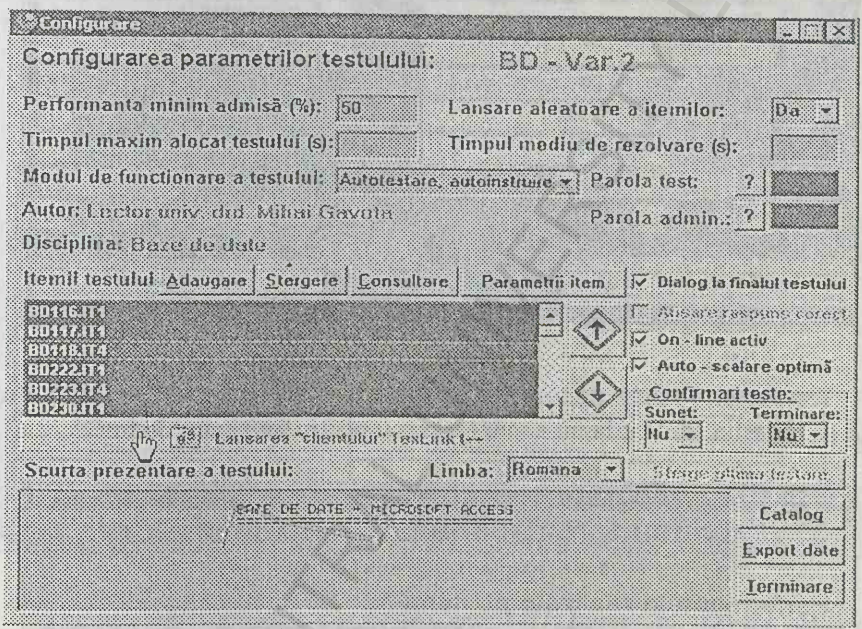


2.5.2. TEST EXPERT MANAGER

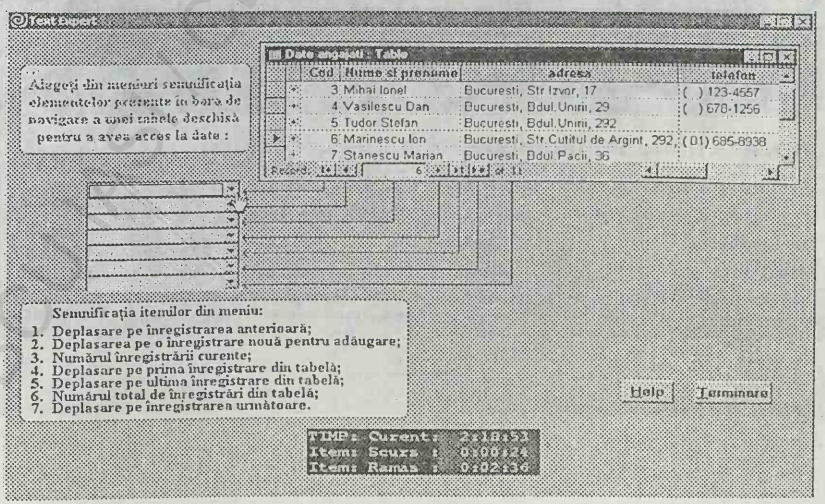
Este un produs software (2) care lucrează sub Windows 9x, Me, NT, 2000, XP şi care asigură posibilitatea gestionării şi utilizării testelor şi listelor de teste generate cu TEST EXPERT şi TGTEST (*.TEX, *.TST, *.TSX si *.LTE).

Test Expert Manager poate funcționa atât *off line*, cât și *on line* (prin intermediul unei interfețe *web*) în fereastra unui *browser*. Aplicația se instalează sub Windows ca un program de tip *runtime* și comunică cu *browser*-ul printr-o componentă specială de tip DDE (*Dynmic Data Exchange*) creată de autor sub *Borland Builder C++*.

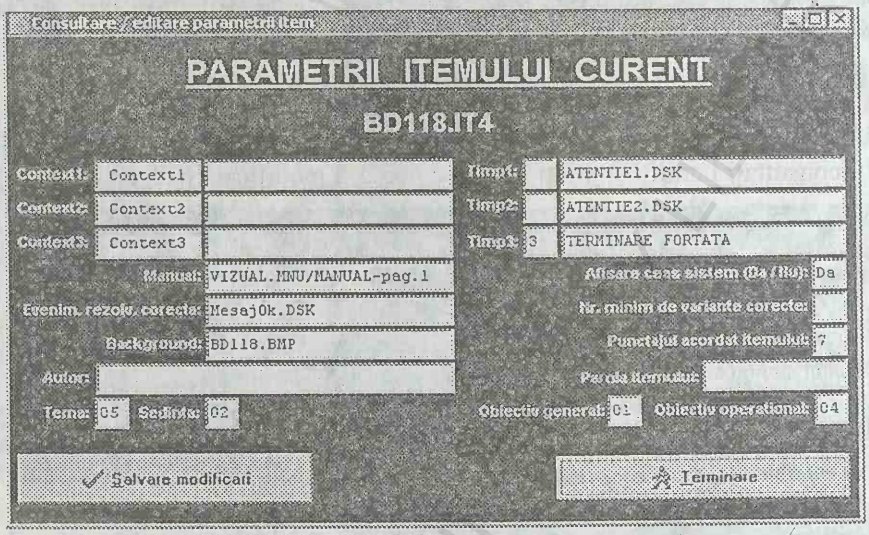
Butonul <Configurare> permite lansarea următorului dialog de configurare prin intermediul căruia pot fi setați dinamic parametrii testului și ai fiecărui item, pot fi consultați itemii conținuți în test și poate fi modificată lista de itemi:



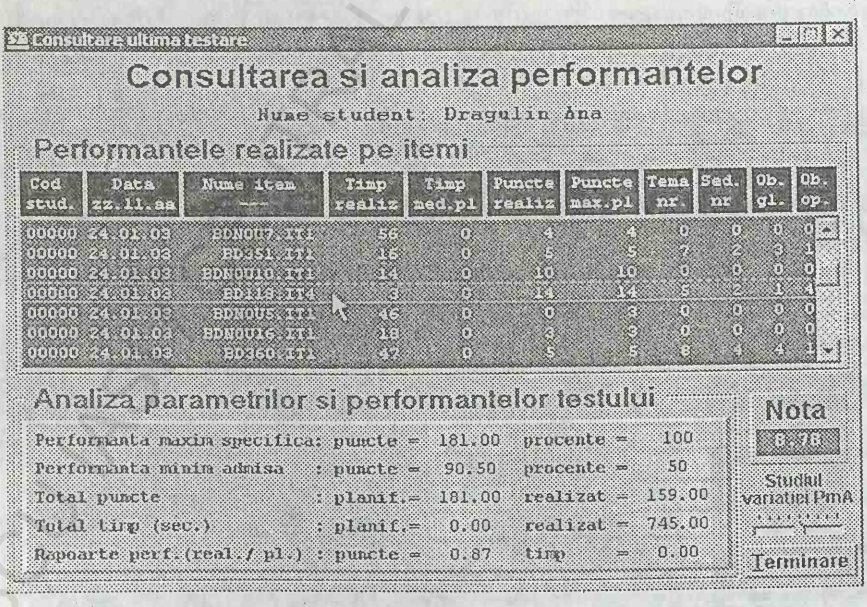
Iată conținutul itemului (selectat) BD118.IT4:



Fereastra prin care pot fi modificați și configurați parametrii itemului selectat este:

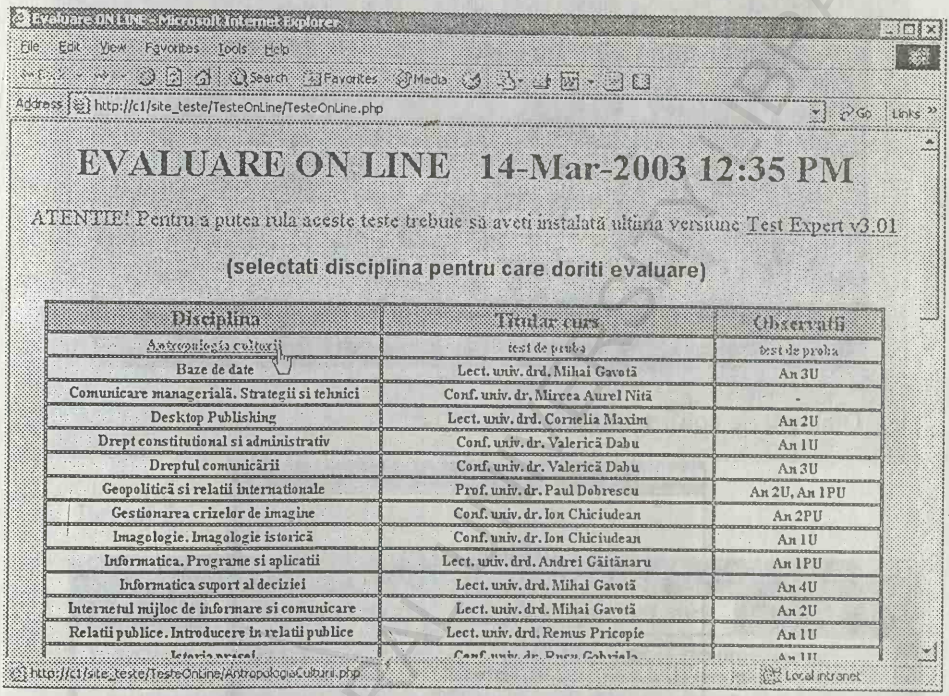


Test Expert Manager permite și consultarea în detaliu a performanțelor realizate de către un student la un anumit test sau pentru un anumit item:

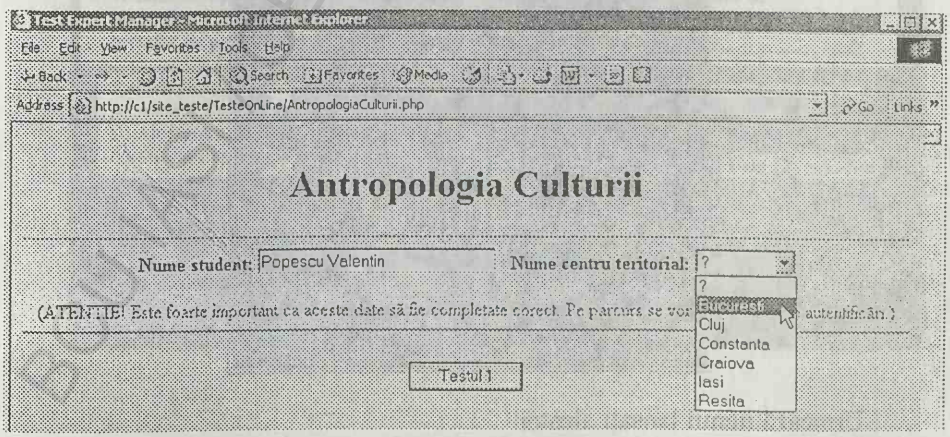


2.5.3. INTERFAȚA WEB – TEST EXPERT

În continuare va fi prezentată interfața Web disponibilă pentru rularea testelor *on line* (la distanță) prin intermediul unei ferestre *browser* (*Internet Explorer*).



După selectarea testului se alege Centrul ID (Învământ la Distanță) unde se va testa studentul:

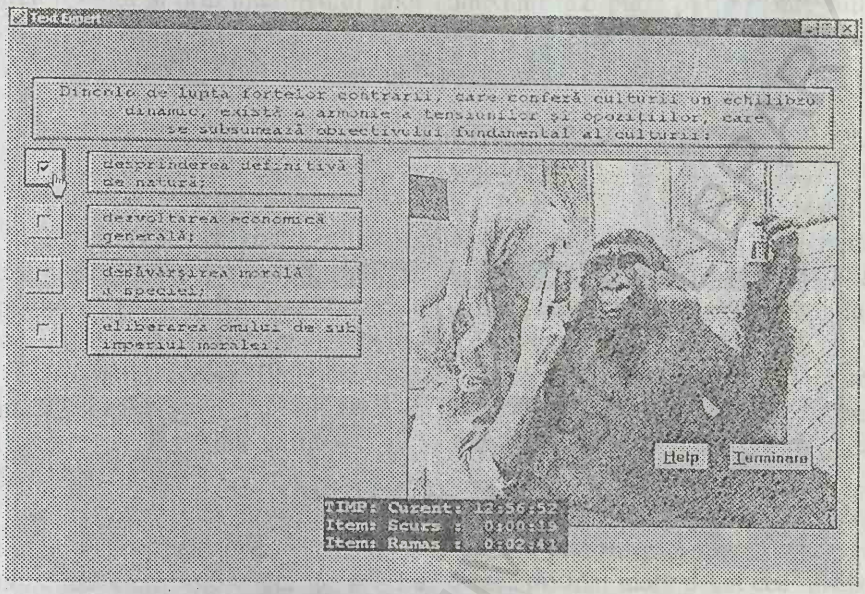


După autentificare se lansează în execuție testul ales (Testul 1) pentru studentul selectat:

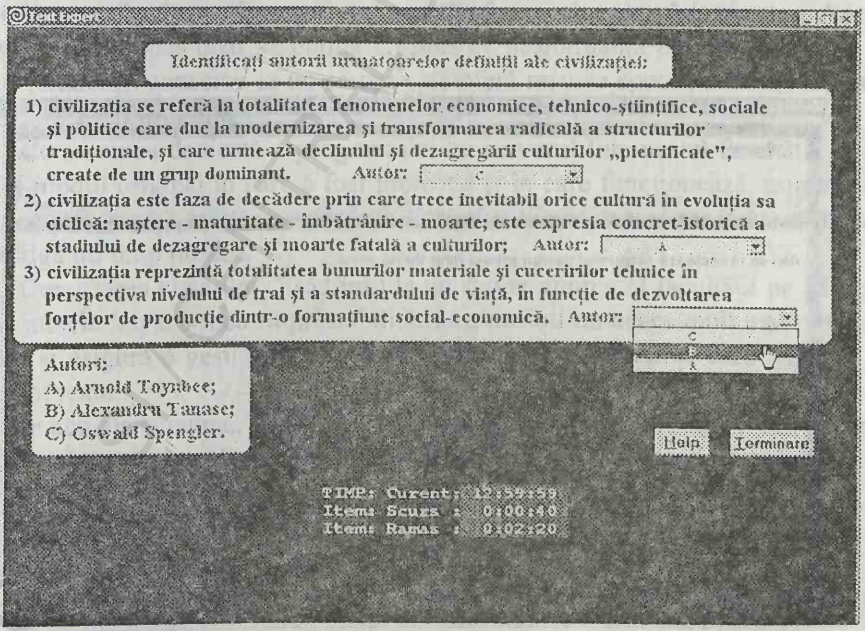
Dialogul de confirmare este:

Urmează itemii lansați aleator.

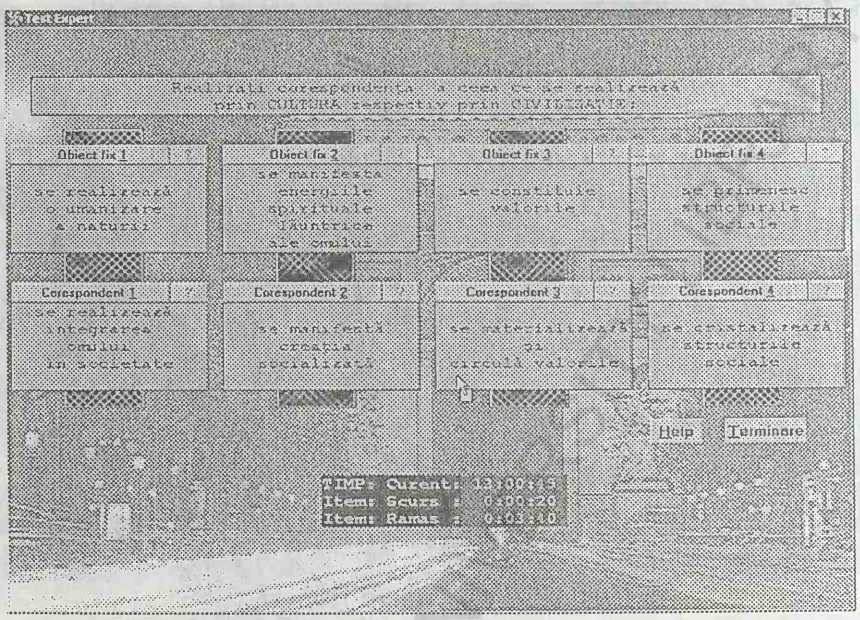
Itemul 1:



Itemul 2:

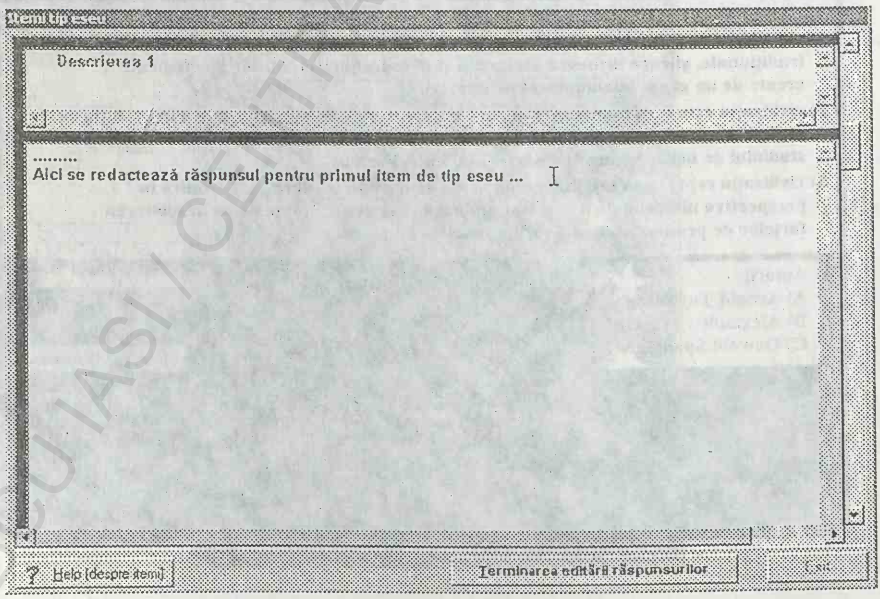


Itemul 3:



...

Urmează un item de tip eseu:



Este remarcat faptul că datorită modului performant în care lucrează interfața Web – Test Expert (printr-un serviciu combinat https/sftp) este posibilă

rularea testelor şi prin intermediul unor conexiuni mai puţin performante sub 56 kbs (de exemplu de acasă prin telefon pe o conexiune *dial-up* cu modem).

2.5.4. CLIENTUL DE CONSULTARE RAPIDĂ A RESURSELOR *ON LINE* TEXLINK

TexLink (2) reprezintă o soluţie propusă pentru consultarea rapidă şi lansare în execuţie a resurselor *on line*. TexLink este un program care funcţionează sub forma unui „client specializat" ce asigură o conectare rapidă şi performantă la un server cu resurse de instruire şi informare.

Programul poate funcţiona independent sub orice sistem de operare Windows 9x, Me, NT, 2000 sau XP. TexLink este un *browser* în sine şi nu necesită mijlocirea serviciilor furnizate de alte *browser*-e (Internet Explorer, Netscape etc).

Comunicarea cu serverul aflat la distanţă se face prin intermediul unei legături Internet şi a unor servicii speciale care oferă o performantă superioară în consultarea resurselor şi o viteză de acces de câteva ori mai mare decât cea furnizată de serviciul www.

TexLink nu şi-a propus sa înlocuiască serviciile oferite de *browser*-ele clasice (*Internet Explorer, Netscape* etc) sau să ofere o alternativă la acestea. Acest software şi-a propus doar să obţină un plus de performanţă pentru utilizatorii – clienţi (studenţi) conectaţi la un server care oferă resurse specializate într-o anumită structură prestabilită.

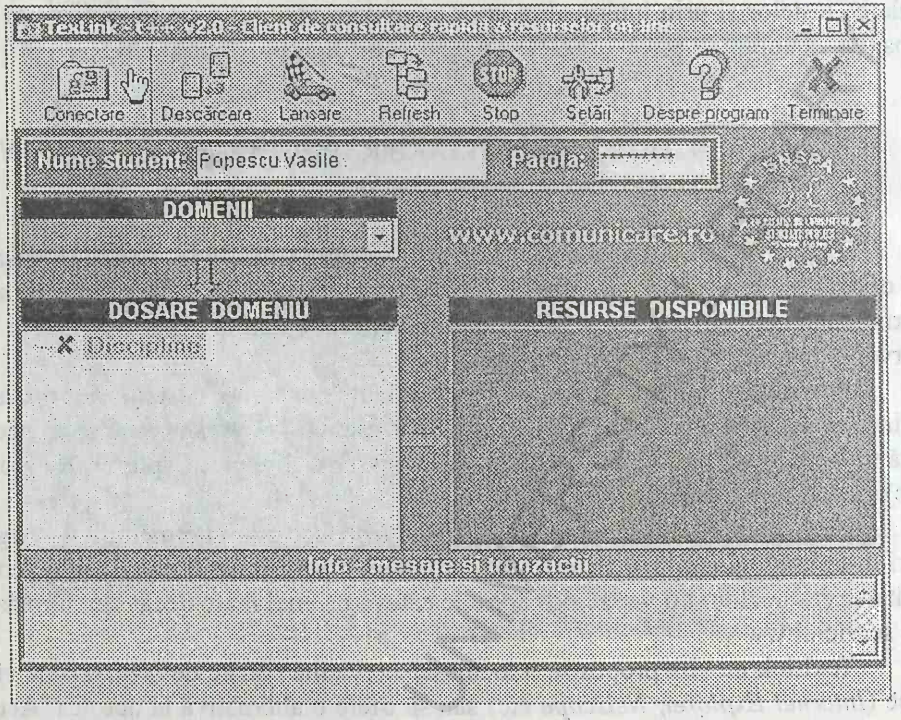
Conexiunea dedicată a programului cu serverul Internet al facultăţii, precum şi modul original în care a fost proiectat şi în care funcţionează, asigură un plus de performanţă ce este apreciat de către clienţii studenţi şi profesori care astfel câştigă un timp preţios.

Conectarea clienţilor (TexLink) la un server anume al facultăţii pe care se află resursele într-o structură prestabilită, face posibil un acces mult mai rapid la acestea şi asigură o gestionare eficientă a unor servicii Internet, care altfel ar fi mult mai lente.

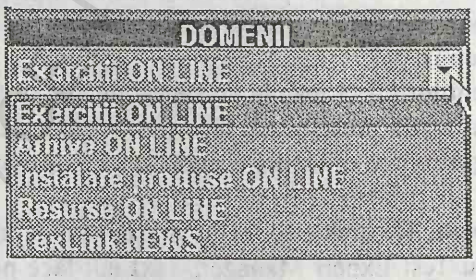
În actuala versiune, TexLink este inclus în pachetul de instalare Test Expert Manager. Împreună cu Test Expert Manager, TexLink face posibilă aplicarea la distanţă a testelor de evaluare a cunoştinţelor asistate de calculator.

După instalare TexLink poate fi lansat în execuţie din meniul de start al sistemului *Windows* din grupul Test Expert Manager.

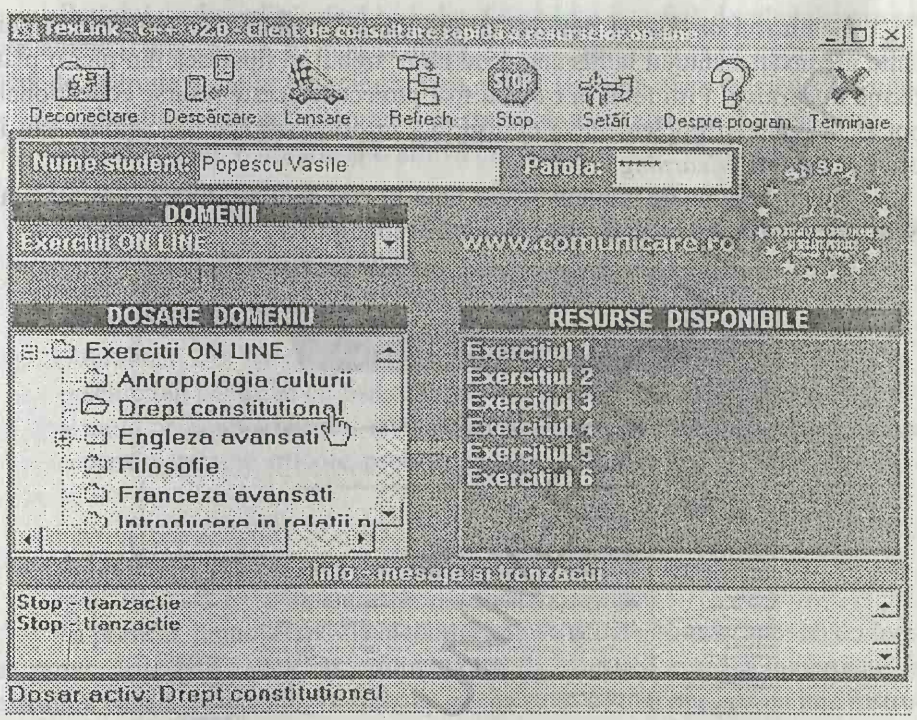
TexLink prezintă următoarea interfaţă software de dialog cu utilizatorul (student):



Apăsarea butonului <Conectare> determină declanşarea unei operaţiuni de autentificare a studentului. Dacă validarea este corectă, atunci TexLink realizează automat o conectare a clientului la serverul de resurse al facultăţii. După conectare devine activ meniul de domenii:



de unde poate fi selectat domeniul dorit. De exemplu, dacă s-a ales domeniul <Exerciţii ON LINE>, atunci prin intermediul unei interfeţe de tip *Tree* asemănătoare celei de sub *Windows Explorer* poate fi aleasă disciplina dorită (fereastra stângă) care disponibilizează în fereastra dreaptă exerciţiile oferite.



După selectarea unui exercițiu, acesta poate fi lansat în execuție apăsând butonul <Lansare> din *Toolbar* sau mai simplu printr-un *double click*.

Dacă legătura la Internet este restrictivă (timp, cost, cantitate – MB, trafic etc.) atunci orice resursă disponibilă poate fi descărcătă (*download*) pe calculatorul personal prin apăsarea butonului <Descărcare> și apoi rulată local.

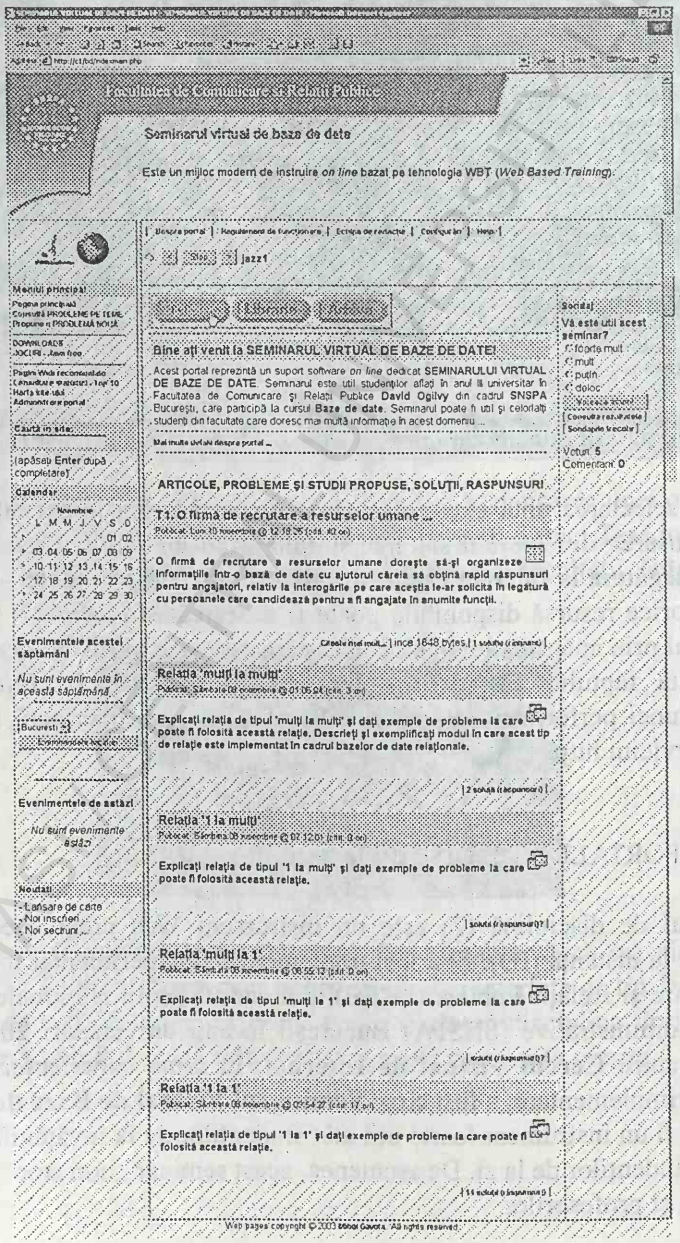
Datorită faptului că TexLink folosește serviciul FTP (*File Transfer Protocol*), atunci performanța transferului de fișiere este superioară față de cea oferită de serviciul http.

2.5.5. PORTALUL DE DISCIPLINĂ

Portalul de disciplină (2) este un instrument Web creat special pentru învățământul la distanță (ID). El a fost implementat și experimentat în Facultatea de Comunicare și Relații Publice (FCRP), din cadrul Școlii Naționale de Științe Politice și Administrative (SNSPA) București în anii universitari 2002-2003 și 2003-2004 pentru **Cercul Virtual de Internet**. În urma experienței acumulate după această implementare, a fost creat **Seminarul Virtual de Baze de Date** care s-a dovedit a fi un instrument foarte util atât studenților de la învățământul la distanță, cât și studenților de la zi. De asemenea, acest seminar „non stop" este util în egală măsură și profesorilor.

Seminarul *on line* şi portalul de disciplină constituie componente importante ale învăţământului la distanţă care nu ar trebui să lipsească din nici o platformă *e-learning*. Prin felul în care au fost proiectate aceste resurse educaţionale pot fi integrate şi implementate cu uşurinţă în orice *website* educaţional sau în orice platformă *e-learning*.

Iată în continuare implementarea unui **Portal de disciplină** sub forma unui **Seminar virtual de baze de date,** în situl Web al FCRP.



Portalul de disciplină oferă cadrelor didactice o interfață de administrare *on line* simplă și prietenoasă. El pune la dispoziția profesorilor și studenților un instrument de instruire bazat pe tehnologia Web, interactiv, care oferă servicii cum sunt:

- planificarea de activități prin intermediul unui calendar al disciplinei;
- un dicționar, o librărie și o arhivă (virtuale);
- sondaje de opinie;
- gestionarea mai multor teme și subteme ale disciplinei;
- publicarea de articole, studii;
- propunerea de probleme, soluții și răspunsuri;
- căutarea performantă a materialelor de interes existente în resursele portalului;
- schimbul controlat de fișiere (prin *download* și *upload*);
- monitorizarea traficului studenților și cuantificarea interesului acestora pentru anumite articole, probleme, soluții sau teme.

2.5.6. PLATFORMA *E-LEARNING*

În prezent, în universitățile moderne în care decidenții educaționali au înțeles provocările noii „societăți informaționale", investind resurse importante în instruirea bazată pe tehnologia Web, apare din ce în ce mai necesar un nou instrument denumit generic platforma *e-learning*, WBLE (*Web Based Learning Environment*) sau WBT (*Web Based Training*) (3).

Conștientizând această nouă necesitate, multe universități și firme de prestigiu au dezvoltat și implementat în ultimii ani platforme *e-learning* puternice, care au constituit adevărate sisteme de referință în domeniu. Printre acestea pot fi enumerate următoarele produse: *Learning space* al companiei *Lotus Education of Lotus Institute*, *WebCT* al companiei *WebCT* din universitatea *British Columbia*, *Top Class* al companiei *WBT Systems*, *Virtual-U* al companiei *Virtual Learning Environement Inc.*, *Web Course in a Box* al companiei *MadDuck Technologies*, *CourseInfo* al companiei *Blackboard Inc.*, ARIADNE al companiei *EPF Lausance*, *CoMentor* al universității *Huddersfield*, *CoSE* al universității *Staffordshire*.

O altă tendință recentă (4) pe piața software de dezvoltare a platformelor *e-learning* a constituit-o apariția unor instrumente software gratuite, foarte puternice care promovează de asemenea un mediu software „liber" (*free*) format dintr-un limbaj de programare de tip *script* (cel mai frecvent sunt utilizate limbajele PHP, Perl și Java) și dintr-o bază de date (tot *free*, cum este MySQL). Platformele construite astfel au generat costuri minime de dezvoltare, iar în prezent există tendința ca tot mai multe universități și colegii să utilizeze astfel de instrumente și să se orienteze spre dezvoltarea platformelor *e-learning* cu forțe proprii sau/și cu ajutorul unor specialiști informaticieni. Această variantă oferă în plus și posibilitatea de configurare, implementare și particularizare a platformelor în funcție de necesități. Utilizarea instrumentelor de dezvoltare (*free*) amintite impune respectarea unor criterii de

prezentare şi funcţionare fundamentale pentru o platformă *e-learning*, precum şi crearea unor structuri, interfeţe şi facilităţi standard (1).

Platformele *e-learning*, între alte componente, pot şi trebuie să includă în mod obligatoriu două dintre componentele prezentate anterior: un sistem de evaluare şi autoevaluare *on line* şi portaluri de discipline.

Evident, nu orice site cu conţinut educaţional, nu orice *website* al unei unităţi de învăţământ poate fi încadrat în categoria platformelor *e-learning*. În acest sens vom prezenta în continuare câteva criterii fundamentale de prezentare şi funcţionare a acestor platforme (4), precum şi structura, interfaţa şi facilităţile minime pe care acestea trebuie să le asigure.

Dacă se doreşte achiziţionarea unui sistem de instruire bazat pe tehnologia Web sau după instalarea unui astfel de sistem într-o unitate de învăţământ apare necesitatea evaluării funcţionării sistemului şi a utilităţilor sale. Aceste elemente vor fi tratate în capitolul următor (Evaluarea unui sistem de învăţământ bazat pe tehnologia Web).

2.5.6.1. Criterii de prezentare şi funcţionare

O platformă *e-learning* trebuie să asigure în primul rând (1, 2):

- o funcţionare *on line* 100% care după caz să poată completa sau substitui cu succes modelul tradiţional de instruire (*face-to-face learning*);
- o interfaţă corespunzătoare funcţionării sub un *browser*;
- o instalare uşoară şi o portabilitate care să îi asigure implementarea simplă sub mai multe sisteme de operare (servere);
- facilităţi care să permită o prezentare clară a cursurilor *on line* oferite;
- un sistem performant de securitate;
- posibilitatea de prezentare a textului şi a elementelor grafice într-o formă similară sistemului de operare Windows şi aplicaţiilor MS-Office (cu o interfaţă WYSIWYG – *What You See Is What You Get*).

2.5.6.2. Structură, interfaţă şi facilităţi

Management

Managementul unei platforme *e-learning* (12) impune o structură bazată pe următoarele secţiuni: managementul sitului, managementul la nivelul utilizatorilor (profesori, creatori de curs, studenţi), managementul cursurilor. Vom prezenta în continuare fiecare secţiune.

◆ **Managementul site-ului**

- Managementul site-ului care (12) găzduieşte sistemul de instruire bazat pe tehnologia Web trebuie să fie asigurat de către un administrator al platformei. Acesta va fi necesar să aibă la dispoziţie un suport software sub forma unor interfeţe corespunzătoare care să îi asigure:

• posibilitatea de a personaliza forma de prezentare a platformei (culori, fonturi, fundaluri etc);

• gestionarea anunțurilor de interes general;

• gestionarea modulelor componente;

• posibilitatea de localizare a platformei astfel încât să se poată opera în mai multe limbi simultan;

• posibilitatea de accesare și modificare cu ușurință a codului comentat, într-un limbaj de script.

◆ **Managementul la nivelul utilizatorilor**

• **Administratorul** trebuie:

– să poată controla un sistem performant de securitate diferențiat în funcție de tipul de utilizator (profesor, student, administrator, creator de curs);

– să aibă la îndemână mecanisme de autentificare care să-i permită o integrare ușoară pe orice sistem de operare;

– să poată controla un serviciu *e-mail* care să permită utilizatorilor gestionarea conturilor personale;

– să aibă posibilitatea de a crea sau șterge cu ușurință conturi personale pentru conectarea (*login*) utilizatorilor la platformă;

– să posede un cont unic de tip special care să îi permită să controleze crearea virtuală a cursurilor, a conturilor pentru profesori și studenți și alocarea acestora pe cursuri și categorii de cursuri.

• **Profesorii** trebuie:

– să poată modifica conținutul *on line* al disciplinelor gestionate;

– să poată modifica privilegiile tutorilor (asistenți, preparatori), creatorilor de curs și studenților;

– să poată accepta sau respinge anumiți studenți la cursurile *on line*.

• **Studenții**:

– vor avea la îndemână instrumente care să le permită construirea unei prezentări (unui profil) *on line* care să includă fotografii și descrieri, adrese *e-mail* și care după dorință să poată fi restricționat;

– vor putea accesa doar cursurile la care au fost acceptați.

• **Orice utilizator** va putea:

– să-și specifice fusul orar (*time zone*) în funcție de locul în care se află;

– să-și aleagă limba în care va funcționa pentru el interfața platformei (română, engleză, franceză, germană etc).

◆ **Managementul cursurilor**

Își propune să asigure pentru platformă, diferențiat în funcție de utilizatori, următoarele facilități:

• **Profesorii** trebuie:

– să aibă un control deplin asupra tuturor setărilor cursurilor pe care le gestionează;

– să îşi poată alege formatul de prezentare al cursurilor – săptămânal, pe module (lecţii) sau sub forma preponderentă a unor grupuri de discuţie;

– să poată controla cu uşurinţă elemente de instruire cum sunt: testele, resursele de instruire, sondajele etc;

– să poată defini scalele de notare şi să poată controla temele de casă, forumurile şi jurnalele de disciplină;

– să poată urmări activitatea studenţilor (ultimul acces, accesul într-o anumită perioadă, elementele de curs consultate, rezolvările şi răspunsurile oferite, progresul realizat, atitudinea în forumuri etc).

• **Studenţii:**

– vor trebui să fie informaţi despre ultimele modificări apărute în conţinutul *on line* al cursurilor de la ultima lor vizită în platformă;

– vor putea accesa doar resursele de instruire stabilite de către profesori şi vor avea la îndemână pentru răspunsuri, instrumente avansate de editare de tip WYSIWYG HTML;

– vor putea să descarce (*download*) temele propuse de către profesori şi vor avea la îndemână posibilitatea de a încărca pe server (*upload*) răspunsurile lor sub formă de fişiere;

– vor putea consulta notele acordate de către profesori;

– vor fi automat notificaţi prin mesaje *e-mail* atunci când vor apărea intervenţii noi în forumurile la care s-au abonat şi când un profesor a evaluat o componentă a activităţii lor (1).

Module

Este necesar ca orice platformă *e-learning* să disponibilizeze următoarele module: portalurile de discipline, sarcinile de lucru şi exerciţiile individuale, discuţiile *on line* (prin *chat*), forumurile, elementele de feedback pentru profesori, testele, resursele de instruire necesare disciplinelor. În continuare vom detalia şi explica conţinuturile acestor module.

◆ **Portalul de disciplină**

Îşi propune să asigure pentru profesori un suport software şi o interfaţă care să le permită acestora o configurare flexibilă în funcţie de scopul urmărit: a felului în care vor fi prezentate cursurile *on line*, în care vor fi planificate activităţile propuse printr-un calendar al disciplinei, a felului în care vor fi gestionate temele şi subtemele, forumurile, sondajele, schimbul de fişiere (*upload* şi *download*) şi monitorizat traficul studenţilor. Deoarece portalul de disciplină a fost prezentat într-un subcapitol anterior el nu va mai fi detaliat în continuare.

◆ **Sarcinile de lucru şi exerciţiile individuale**

Este necesar să existe suport care să permită:

• ca acestea să poată avea termene de realizare;

• ca acestea să poată fi notate separat pentru fiecare student;

• profesorilor să propună teme de casă şi exerciţii adecvate;
• studenţilor încărcarea răspunsurilor lor (*upload*) pe server sub forma unor fişiere;
• profesorilor să facă comentarii individualizate pentru răspunsurile şi soluţiile primite de la studenţi;
• profesorilor să primească feedback de la studenţi pentru temele de casă propuse.

◆ **Discuţiile *on line***

Vor permite prin intermediul unui suport software corespunzător:
• o interacţiune *on line*;
• posibilitatea participanţilor să-şi afişeze profilul şi să poată utiliza simboluri şi imagini grafice, cod HTML şi adrese URL.

◆ **Forumurile**

Este necesar:
• să poată exista tipuri diferite de forumuri:
  – numai pentru profesori;
  – numai pentru profesori şi studenţi;
  – vizibile numai pentru cursuri;
  – deschise tuturor;
• ca toate intervenţiile din forum să nu fie anonime şi să poată avea o fotografie ataşată;
• ca intervenţiile din forumuri să poată fi urmărite în ordine cronologică, identat pe subiecte şi pe participanţi;
• ca fiecare student să se poată înscrie sau retrage în mod liber din forumuri;
• ca profesorii să poată permite sau interzice replicile;
• ca *rating*-urile de forum să poată fi afişate permanent.

◆ **Elementele de feedback pentru profesori**

Este necesar ca studenţii să aibă posibilitatea să-şi spună opiniile despre cursuri, despre module şi despre elementele de instruire, iar profesorii trebuie să poată vedea aceste opinii. Sondajele, jurnalele de disciplină şi formularele de alegeri, reprezintă instrumente utile în acest sens.

◆ **Testele**

Aşa cu am arătat într-un capitol anterior:
• Profesorii trebuie:
  – să poată defini o bancă de itemi pe care să-i poată utiliza şi reutiliza în teste;
  – să poată controla parametrii testului:
    ○ perioada de valabilitate (perioada de timp în care va putea fi aplicat);

BOTANICAL GARDEN UNIVERSITY LIBRARY

- performanța minim admisă;
- performanța maxim specifică;
- timpul maxim al testului;
- obiectivele didactice ale disciplinei cărora se subordonează;
- elementele de securitate la nivel de test (parole de activare, permisiuni etc);

– să poată avea oricând la dispoziție analize complexe care să prezinte rezultatele obținute de către studenți (pe teme și subteme, pe grupe de studiu, pe studenți, pe discipline, pe teste, pe itemi, în funcție de timpul realizat etc).

• Itemii trebuie:

– să aparțină unor obiective didactice ale disciplinei și unor conținuturi ale acesteia;
– să poată avea punctaje diferite;
– să aibă limită de timp;
– să permită utilizarea unor contexte de instruire și a unui feedback corespunzător;
– să permită lucrul cu imagini grafice și să ofere un suport WYSIWYG pentru răspunsuri;
– să poată fi prezentați într-o ordine aleatoare;
– să poată fi de minimum trei tipuri:
  - alegere multiplă;
  - de tip lacunar cu editarea răspunsurilor;
  - de corespondență.

◆ **Resursele de instruire necesare disciplinelor**

În legătură cu resursele externe necesare cursurilor *on line* din platformă, trebuie specificat că este necesar:

• ca acestea să poată fi încărcate (*upload*) sau descărcate (*download*) cu ușurință pe serverul care găzduiește platforma;

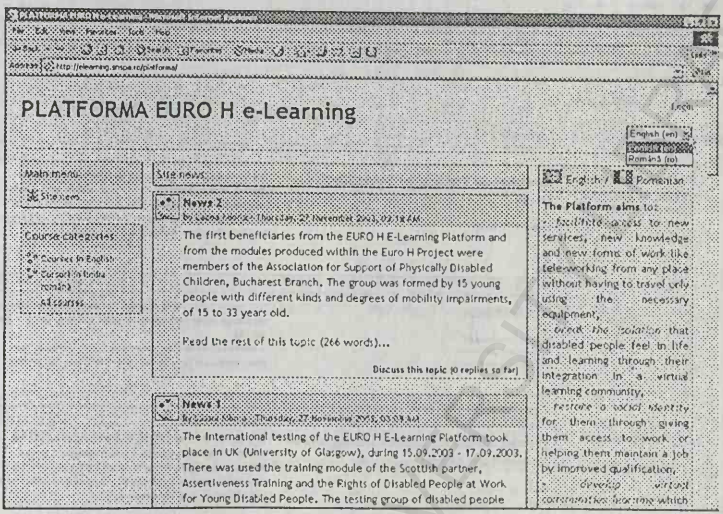
• ca platforma să permită afișarea corectă a unor resurse externe în diferite formate cum sunt: Word, Excel, Powerpoint, Flash, imagini grafice, fișiere audio, video etc.;

• să fie permise legături în cadrul modulelor cursurilor *on line* sau în cadrul itemilor din teste către aceste resurse existente pe server sau către alte resurse existente la alte adrese URL interne sau externe.

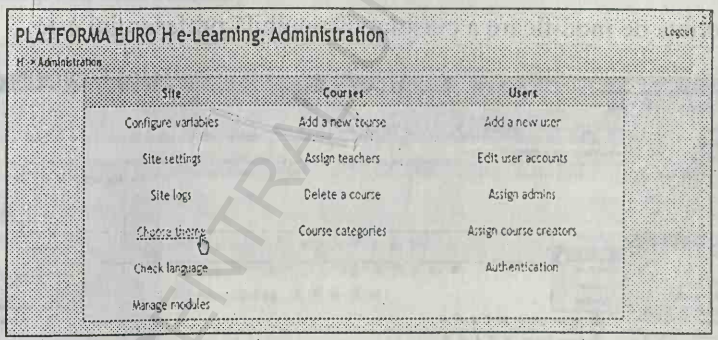
2.5.6.3. Exemplificări

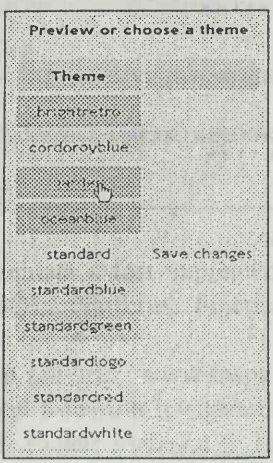
Iată în continuare câteva exemplificări dintr-o platformă *e-learning* realizată și implementată în septembrie 2003, în cadrul proiectului internațional Leonardo Euro H (4).

Pagina principală cu posibilitatea de localizare a platformei astfel încât să se poată opera în mai multe limbi simultan este:



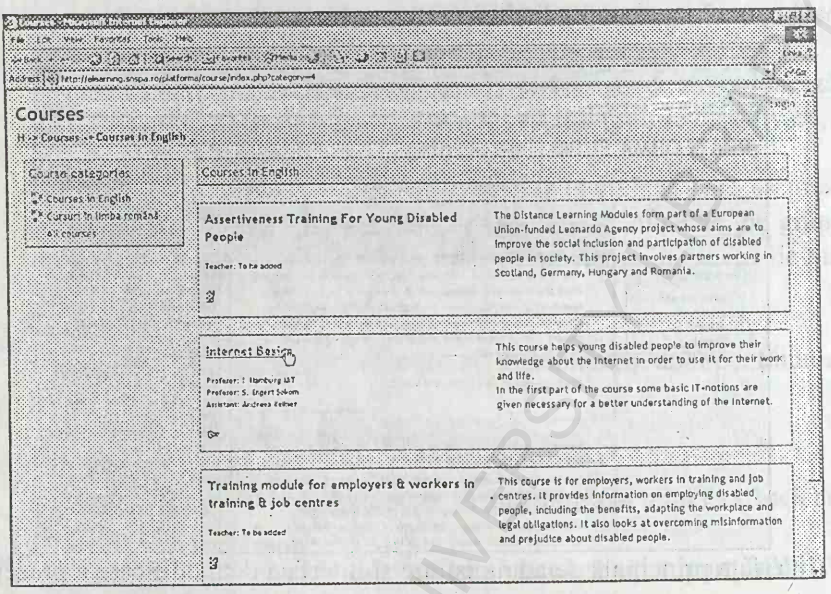
Interfața principală de administrare şi interfața de modificare a prezentării:



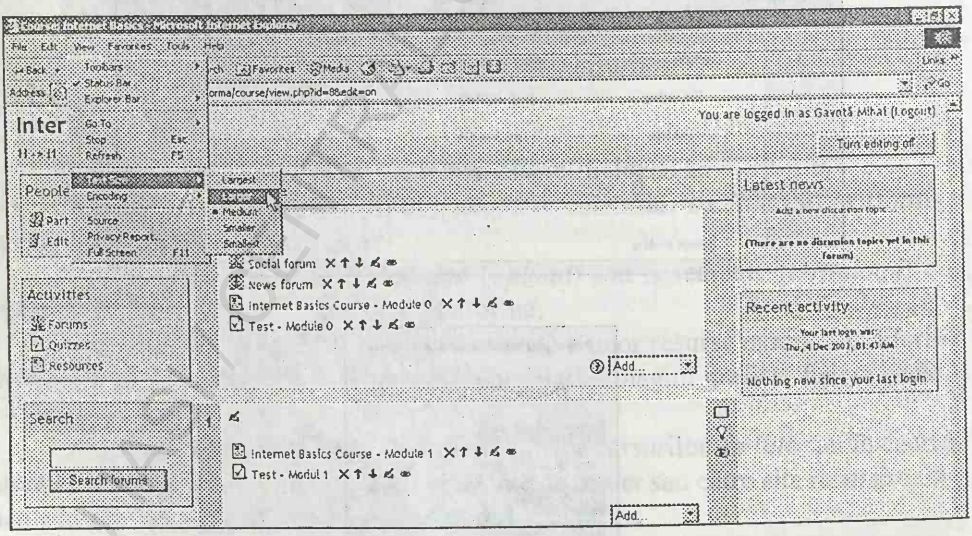


BCU IASI / CENTRUL DE CULTURA

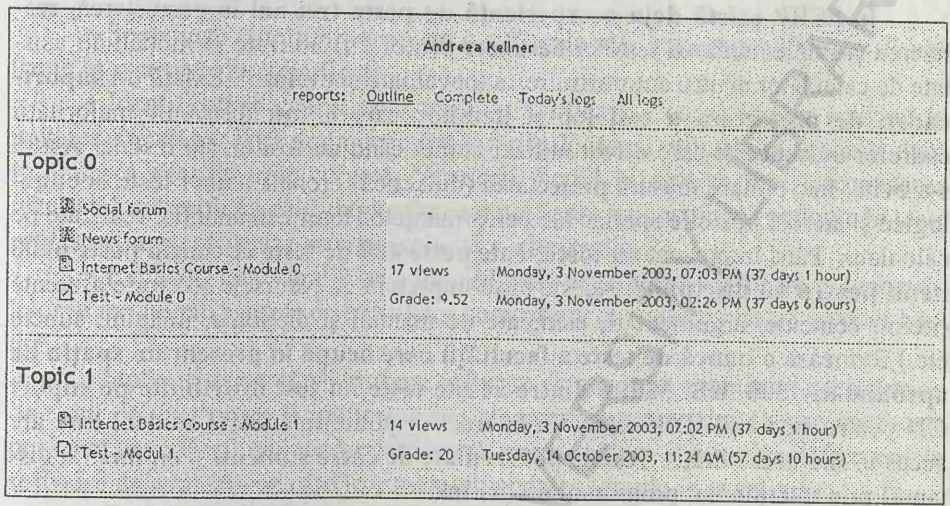
Cursurile disponibile în limba engleză:



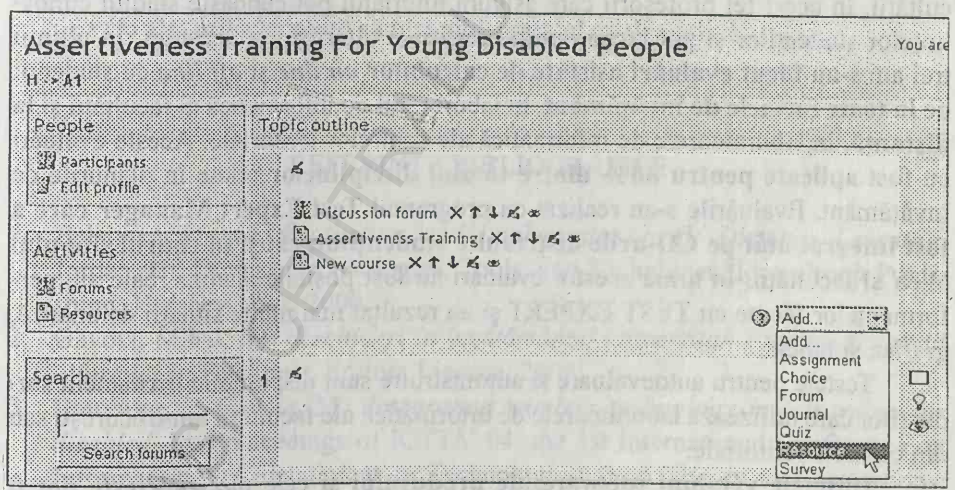
Interfața de modificare a cursului disponibilă profesorului este:



Monitorizarea activității unui student:



Adăugarea unei resurse:



Notă

Platforma *on line* prezentată a fost implementată în limbajul PHP şi utilizează o bază de date MySQL. Platforma funcționează și este disponibilă la adresele:

http://snspa.elearning.ro sau http://www.snspa.elearning.ro

Produsul TGTEST a fost folosit în învățământul militar începând din anul din anul 1995. Produsele Test Expert Manager şi TexLink sunt folosite de peste

doi ani pentru evaluări asistate de calculator la Facultatea de Comunicare şi Relaţii Publice (FCRP) din cadrul SNSPA Bucureşti.

În FCRP **există deja o experienţă de peste trei ani** în proiectarea, realizarea şi implementarea testelor destinate pentru a fi utilizate în modalităţi asistate de calculator pentru autoinstruire, autoevaluare şi evaluare. **Există un suport-cadru de proiectare a testelor şi itemilor** care a fost distribuit majorităţii cadrelor didactice şi care a fost utilizat atunci când au fost create testele. Astfel s-a evitat într-o mare măsură proiectarea (didactică) eronată a unor teste docimologice şi au fost posibile analize ale performanţelor foarte amănunţite realizate pe calculator. Până în prezent **au fost create peste 400 de teste ce conţin peste 6000 itemi pentru 60 discipline**. Aceste teste împreună cu resursele software aferente (itemi, contexte, argumentări, elemente de manual şi dicţionar, imagini, sunete etc.) formează **o bancă de teste a facultăţii care ocupă în prezent un spaţiu de aproximativ 500 MB. Multe dintre aceste teste au fost distribuite pe suport CD** pentru studenţii ID şi există în Internet disponibile oricărui student care are acces în site-ul facultăţii. **Testele pot fi rulate de către studenţi şi *on line*** (la distanţă) prin intermediul programului TexLink.

În cadrul **evaluărilor pe parcurs** performanţele obţinute individual de studenţi în urma rulării testelor la distanţă pot fi înscrise automat în serverul facultăţii. În acest fel profesorii care asigură tutoriatul pot cunoaşte stadiul cunoştinţelor studenţilor şi pot dirija optim pregătirea ulterioară a acestora. În ultimii trei ani **s-au făcut evaluări asistate de calculator *on line*** şi ***off line*** cu studenţii de **la toate formele de învăţământ**, în laboratorul de informatică al facultăţii şi **la distanţă**, în laboratoarele de informatică ale centrelor teritoriale. Aceste evaluări au fost **aplicate pentru 80% dintre totalul disciplinelor** aflate în planurile de învăţământ. Evaluările s-au realizat cu programul **Test Expert Manager care a fost integrat atât pe CD-urile distribuite studenţilor, cât şi în cadrul site-ului Web** al facultăţii. În urma acestor evaluări au fost posibile analize reale ale performanţelor făcute cu TEST EXPERT şi au rezultat mai multe situaţii de analiză, grafice şi tabele.

Testele pentru autoevaluare şi autoinstruire sunt disponibile permanent studenţilor care utilizează laboratoarele de informatică ale facultăţii din Bucureşti sau din centrele teritoriale.

Ultimele versiuni software ale produsului şi cele mai noi teste pot fi descărcate şi rulate oricând din site-ul Web al facultăţii. Astfel studenţii care posedă calculatoare personale şi care au acces la o legătură Internet pot utiliza opţional şi aceste modalităţi de comunicare şi instruire.

PROBLEME DE REFLECȚIE ȘI APLICAȚII

• Specificați care sunt resursele I.A.C. cele mai importante care pot fi utilizate în instruire. Exemplificați.

• Identificați în cadrul unor teste de verificare a cunoștințelor aplicate în unitatea dumneavoastră de învățământ tipurile de iteme utilizate și analizați dacă formularea acestora este corectă. Verificați modul în care se face interpretarea rezultatelor. Verificați dacă după aflarea notelor sau a punctajelor obținute la teste profesorii mai realizează sau mai solicită și alte analize.

• Explicați care sunt avantajele utilizării testelor de verificare a cunoștințelor în modalități asistate de calculator comparativ cu metoda clasică „creion-hârtie".

• Motivați de ce un instrument software de generare și aplicare a testelor *on line* sau *off line* poate fi ineficient sau chiar inferior metodei clasice dacă este proiectat superficial sau neadecvat rigorilor pedagogice. Comparați instrumentele software de evaluare pe care le cunoașteți și dați exemple în acest sens.

• Care sunt criteriile ce trebuie avute în vedere atunci când se dorește achiziționarea sau implementare unei platforme *e-learning* într-o unitate de învățământ?

• Ce alte utilizări poate să mai aibă portalul de disciplină?

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Belanger, France, *Evaluation and Implementation Of Distance Learning.* Jordan, H., Dianne Technologies, Tools, and Techniques, Idea Group Publishing, Hershey USA, 2000.
2. Gavotă, Mihai, *Noi deschideri în învățământul universitar. Premise și soluții informatice,* București, Editura Licorna, 2004.
3. Hamburg, I., Gavota, M., *Integrating wireless technology in e-learning for disabled.* In: Proceedings of ICTTA' 04: the 1st International Conference on Information & Communication Technologies: from Theory to Applications, 19-23 april, 2004, Omayyad Palace, Damascus, Syria. Piscataway: IEEE section France.
4. Hamburg, I., Hersh, M., Gavota, M., *Open web-based learning environments and knowledge forums to support people with special needs.* In: Interactive technology and smart education, 2004.
5. Jinga,Ioan, Gavotă,Mihai ș.a *Evaluarea performanțelor școlare, București,* Editura Afeliu, 1996.
6. Landshree, G., *Evaluarea continuă și examenele,* Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.

7. Lisievici, Petru, *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente,* Editura Aramis, Bucureşti, 2002.
8. Leonard C. Silvern, *Systems Engineering Applied to Training*, Huston, Texas, Gulf Publishing Company, 1982.
9. Radu, T. Ion, *Evaluarea în procesul didactic,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2000.
10. Wood, R. *Assessment and Teting. A Survey of Reserch,* Cambridge University Press, 1991.
11. ***, *Higher Education in Finland,* UNESCO, CEPES, 1988.
12. ***, New Challenges and Partenerships in an Enlarged European Union. Open, Distance E-Learning in Support of Modernisation, Capacity Building and Regional Development, EDEN 2004 Annual Conference, Budapest University of Technology and Economics, Hungary, June, 2004, Edited by Andras Szucs and Ingeborg Bo on behalf of the European Distance and E-Learning Network (EDEN), 2004.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 3

EVALUAREA UNUI SISTEM DE ÎNVĂȚĂMÂNT BAZAT PE TEHNOLOGIA WEB

3.1. De ce este necesară o evaluare?
3.2. Evaluarea calității unui sistem educațional bazat pe Web
3.3. Caracteristicile unei evaluări
3.4. Cine face evaluarea?
3.5. Schița unei evaluări
3.6. Revizia experților
Probleme de reflecție și aplicații
Referințe bibliografice

OBIECTIVE:

După ce veți studia acest capitol veți fi în măsură să:
- explicați motivele principale care fac necesară o evaluare a unui sistem WBT (*Web Based Training*) existent într-o unitate de învățământ;
- precizați întrebările la care un evaluator care va trebui să ofere răspunsuri pentru a identifica calitatea unui sistem educațional bazat pe Web;
- analizați care este cel mai potrivit evaluator pentru sistemul WBT implementat;
- elaborați schița unei evaluări.

Utilizați instruirea la distanță bazată pe tehnologia Web (*Web Based Training*)?

Aceasta este o întrebare la care cel puțin decidenții din universități ar trebui să răspundă afirmativ. Întrebarea atrage după sine altele: Ați evaluat acest sistem educațional? Este el eficient?

Iată în continuare pentru cei care utilizează **WBT** (*Web Based Training*) o cercetare (3) care va încerca să lămurească ce presupune această evaluare și care va oferi repere utile decidenților educaționali pentru o asemenea întreprindere.

Evaluarea constituie o parte importantă a oricărui proces de dezvoltare şi implementare şi, prin urmare, sistemul educaţional bazat pe Web are nevoie să fie asociat cu un program de evaluare capabil să ofere soluţii pentru optimizarea funcţionării lui. Evaluarea nu trebuie privită doar ca un simplu proces de măsurare şi calculare, ci ca o metodă care ar trebui să contribuie la folosirea şi dezvoltarea eficientă a unui sistem educaţional bazat pe Web (1).

Rezultatele unei evaluări pot avea diferite forme:

• Un raport asupra unui sistem: de exemplu, asupra procesului de dezvoltare şi design urmat de prognoza costurilor etc.

• Un răspuns la o anumită întrebare: de exemplu, care este părerea studenţilor despre sistem?

• O măsurare: de exemplu, scăderea sau creşterea performanţelor.

• Un plan de dezvoltare: de exemplu, care dintre facilităţile incluse în proiect ar trebui implementată prima?

În continuare, vom explora aspectele evaluării sistemului educaţional bazat pe Web şi utilităţile sale. Ne vom referi la procesul de evaluare a unui sistem educaţional WBT. Vom răspunde la întrebări precum:

– De ce este necesară evaluarea?

– Care sunt caracteristicile evaluării?

– Ce aspecte implică evaluarea calităţii unui sistem WBT?

– Cine va fi evaluatorul?

– Care sunt aspectele implicate de conducerea unei asemenea evaluări?

– Astfel oferim un ghid util atât managerilor educaţionali interesaţi într-o asemenea evaluare, cât şi celor care vor realiza efectiv evaluarea (evaluatorilor).

3.1. DE CE ESTE NECESARĂ O EVALUARE?

Motivele principale care fac necesară o evaluare a sistemului WBT sunt (2):

• **Descoperirea şi înlăturarea unor elemente redundante ale sistemului.** Într-un sistem educaţional Web este posibil ca unele elemente (obiecte de instruire cum sunt anumite texte, lecţii interactive, contexte de instruire, teste etc.) să nu fie accesate de către elevi sau studenţi decât foarte rar sau deloc. Identificarea acestor componente permite înlăturarea sau semnalarea lor pentru a fi reproiectate sau modificate.

• **Sondarea punctelor de vedere ale elevilor sau studenţilor (principalii beneficiari).** O evaluare poate fi utilă pentru a afla de la elevi sau studenţi: ce le place sau nu la acest sistem, cum îi ajută să înveţe, ce alte facilităţi şi-ar mai dori. Această evaluare este utilă pentru identificarea unor zone slabe ale cursurilor sau ale sistemului Web.

B.C.U. M. EMINESCU IASI PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE

• **Identificarea factorilor care îi determină pe beneficiari să opteze pentru folosirea sistemului.** În general, există multe motive pentru care elevii sau studenții optează pentru folosirea sistemului sau nu. De exemplu: motivația lor, timpul de care dispun, accesul la computere, costurile de acces, conținuturile din site etc. Dacă sistemul WBT nu este intens folosit, aceasta poate să nu se datoreze neapărat conținuturilor sale, ci unei serii de alți factori care pot fi determinați doar prin evaluare.

• **Alternative comparate.** În general, sunt posibile mai multe metode și modalități de implementare a unui sistem educațional bazat pe Web. Fiecare are costuri diferite, dar oferă și facilități specifice. Astfel este necesară o evaluare pentru stabilirea momentului și a sistemului WBT care va fi implementat. Aceasta presupune, conducerea unor experimente anterioare pe grupuri de elevi sau studenți pentru a se vedea cum vor reacționa la fiecare sistem propus.

• **Furnizarea de date pentru viitoarele cercetări.** Rezultatele la teste, stereotipurile de utilizare, atitudinile elevilor sau studenților, etc. toate acestea pot fi păstrate în baze de date și comparate pe grupe, pe ani și pe tipuri de studii, pentru a se putea stabili tendințe și pentru a se putea face studii asupra sistemelor educaționale de lungă durată bazate pe Web.

• **Identificarea cauzelor generatoare de eșec.** Probabil înainte de toate este de dorit ca sistemul educațional creat să nu fie sortit eșecului. În acest sens trebuie identificate zonele predispuse eșecului dar și cauzele acestuia care pot fi:

– lipsa entuziasmului, din partea profesorilor;
– un design slab;
– tehnologie sau resurse de utilizare a sistemului inadecvate;
– costuri disproporționate pentru realizarea designului și pentru întreținerea sistemului;
– lipsa unor obiective de învățare clare.

Alte întrebări care așteaptă răspuns atunci când se evaluează un sistem educațional bazat pe Web sunt (5):

◆ Platformele hardware și software folosite corespund scopurilor și obiectivelor propuse?

◆ Rezolvă sistemul problemele pentru care a fost destinat?

◆ Care este impactul sistemului asupra beneficiarilor (profesori, elevi, studenți)? Cum reacționează aceștia la utilizarea sistemului?

◆ Care sunt concluziile despre ușurința întreținerii, navigarea și încrederea în sistem?

◆ Este sistemul utilizat așa cum s-a dorit atunci când a fost proiectat sau într-o manieră diferită?

◆ Care este calitatea conținutului sistemului în ceea ce privește ușurința lecturării, valorii educaționale, contribuției componentelor la scopurile educaționale ale cursurilor, claritatea prezentării?

3.2. EVALUAREA CALITĂȚII UNUI SISTEM EDUCAȚIONAL BAZAT PE WEB

Dacă se dorește evaluarea sistemului ca un întreg, trebuie avut în vedere un număr de factori legați de stabilirea calității sistemului educațional. Acest tip de evaluare este realizat de obicei de către un expert în domeniu care va trebui să ofere răspunsuri următoarelor întrebări (1):

• Poate fi sistemul schimbat cu ușurință pentru a satisface nevoile curente?

• Cât de potrivite sunt elementele multimedia implicate? Sunt acestea utilizate corect, ca elemente educaționale sau doar ca decoruri ale ferestrelor?

• Calitatea interfeței cu utilizatorul: este ușoară navigația? Utilizatorul înțelege cum să aibă acces la toate facilitățile disponibile?

• Stilurile de învățare suportate: ce tip de învățare susține sistemul: liniară, centrată pe elev/student, centrată pe profesor?

• Tehnici de monitorizare și evaluare: ce tip de facilități de monitorizare sunt disponibile. Pentru a putea fi evaluată utilizarea sistemului trebuie identificați utilizatorii și stereotipurile lor de operare.

• Instrumentele de evaluare a cunoștințelor (testele asistate de calculator) sunt ușor de utilizat, sunt ușor de înțeles, sunt standardizate la un nivel corespunzător? Oferă posibilitatea unor analize structurate pe obiective didactice și pe conținuturi?

• Feedback: li se oferă elevilor sau studenților o confirmare a nivelului lor de asimilare? Pot oferi ei la rândul lor feedback sistemului și profesorilor?

• Ce calitate au instrumentele software (*playere* video, audio, *„clienți" on line, browser* etc.) de care dispun utilizatorii? Sunt aceste instrumente potrivite scopurilor propuse?

• Configurarea sistemului pe discipline de către profesori se face cu ușurință?

• Personalizarea sistemului de către elevi sau studenți se face cu ușurință?

• Restricțiile platformei: sistemul este restricționat și poate funcționa doar pe anumite tipuri de platforme?

• Facilități suplimentare necesare: ce facilități suplimentare sunt solicitate de sistem față de cele obișnuite cerute de cursurile clasice?

3.3. CARACTERISTICILE UNEI EVALUĂRI

Pentru orice evaluare a unui sistem WBT trebuie specificate câteva caracteristici foarte importante (4) cum sunt: obiectivele urmărite, localizarea și cadrul, numărul subiecților participanți, momentul când se face evaluarea, costurile implicate.

Aceste caracteristici sunt importante deoarece se impune ca evaluarea să aibă un scop care trebuie precizat cu claritate prin intermediul obiectivelor urmărite. Nu este indiferent faptul că evaluarea se va desfășura într-un cadru special (laborator etc.) sau într-o zi obișnuită de curs, la ore, *on line* sau *off line*. Cunoscându-se numărul și tipurile de subiecți participanți pot fi desprinse concluzii referitoare la reprezentativitatea grupului participant. Momentul în care se face evaluarea este, de asemenea, important deoarece, de exemplu, studenții pot fi evaluați la începutul cursului, înainte de a fi expuși sistemului sau la puțin timp după aceea. Alegerea acestui moment permite identificarea răspunsului lor inițial la sistem sau la sfârșitul cursului când se poate afla dacă li s-a schimbat percepția asupra sistemului. Nu trebuie ignorați factorii care pot crea constrângeri în evaluare; de exemplu, probleme etice legate de interdicția accesului la rezultatele evaluării fără permisiune sau motivația elevilor sau studenților pentru cunoașterea rezultatelor evaluării. Legat de costuri trebuie evidențiat că, înainte de a începe un program ambițios de evaluare, se va avea în vedere faptul că fiecare evaluare în parte presupune anumite costuri atât în ceea ce privește banii, cât și timpul, și alte resurse implicate.

3.4. CINE FACE EVALUAREA?

Iată o întrebare foarte interesantă care suscită anumite discuții și comentarii ce vor fi detaliate în continuare.

În funcție de scopurile evaluării este nevoie de persoane cu competențe diferite pentru a o conduce. Aceasta deoarece diferite persoane pot avea viziuni diferite asupra obiectivelor evaluării și pot furniza informații specifice în funcție de pregătirea pe care o au. În condițiile în care chiar constructorul unui sistem educațional Web realizează și evaluarea acestuia, oamenii vor fi circumspecți în a accepta credibilitatea datelor obținute și, în plus, poate apărea problema subiectivității sau cea a omiterii luării în considerare a unor aspecte.

Diferite persoane pot avea pregătiri diferite și implicit viziuni diferite asupra evaluării. Astfel, a decide corect ce persoane vom desemna pentru a evalua diferitele componente ale sistemului poate ușura foarte mult evaluarea globală și îi poate crește (acesteia) foarte mult gradul de încredere. Câțiva dintre **factorii care contribuie la stabilirea persoanei potrivite** sunt (1; 4):

Independența: cât de independent este evaluatorul și cât de independent este el văzut din afară. Poate spune el exact ceea ce are de spus în legătură cu sistemul, fără a-i fi teamă că va supăra? Ceea ce va spune va fi considerat ca fiind opinia unei persoane neutre, a unui observator competent?

Expertiza tehnică: dacă sistemul este evaluat dintr-un punct de vedere tehnic, se pune problema dacă persoana care îl evaluează are suficiente cunoștințe,

experienţă şi competenţă pentru a putea face sugestii în ceea ce priveşte echipamentele hardware sau software-ul.

Costul: cât va costa angajarea evaluatorului? De cele mai multe ori trebuie făcută o alegere între un evaluator profesionist care, deşi va fi total independent, va costa mult mai mult decât unul începător care de obicei este lipsit de experienţă şi timid în a face observaţii neflatante sau un profesor al instituţiei.

Iată în continuare o analiză comparată (2) a avantajelor şi dezavantajelor evaluării unui sistem WBT pe tipuri de evaluatori (persoane care pot face evaluarea):

Evaluatorul este	Avantaje	Dezavantaje
Profesor care foloseşte sistemul educaţional Web pentru a-şi susţine cursul.	- Are o bună cunoaştere a subiectului şi a problemelor care apar în metoda sa de predare. Astfel el poate pune întrebări relevante pentru a evalua impactul produs. - Nu necesită să fie plătit cu o sumă suplimentară foarte mare. - Este puternic motivat.	- Se presupune că este încă de la început fie în favoarea, fie împotriva sistemului (dacă acesta i-a fost impus). - Studenţii pot fi intimidaţi de către profesor şi este posibil să nu-şi exprime sincer opinia. - Educatorul poate fi prea apropiat sau prea implicat în sistem pentru a mai putea sesiza unele scăpări.
Implementator Este persoana care implementează şi întreţine sistemul educaţional bazat pe Web. De obicei, implementatorul este şi profesor dar, în unele instituţii, se angajează persoane specializate doar pentru această sarcină.	- O bună cunoaştere a problemelor legate de configurarea şi întreţinerea sistemului.	- Este posibil să nu aibă cunoştinţe psihopedagogice suficiente pentru a putea evalua impactul educaţional al sistemului. - Poate fi prea apropiat de sistem pentru a sesiza unele scăpări.
Independent Este o persoană care poate fi stabilită pentru a conduce interviuri. Dacă evaluarea este condusă în întregime cu ajutorul calculatorului atunci el poate fi considerat un evaluator independent.	- Independenţa. - Studenţii se simt mai bine oferind o opinie sinceră unui străin.	- Este posibil să nu aibă suficientă experienţă în evaluare. - Este posibil să nu aibă suficiente cunoştinţe despre sistem pentru a putea evalua corect. - Evaluatorii independenţi pot avea stiluri diferite care, în final, pot duce la concluzii diferite.

Evaluatorul este	Avantaje	Dezavantaje
Expert Este un evaluator profesionist. Multe instituții au în *staff*-ul lor astfel de persoane.	- Este independent. - Are experiență și poate întocmi un raport complet, clar care îl poate scuti pe educator de multe probleme.	- Poate costa foarte mulți bani. - Poate avea o metodă și o filosofie proprie de evaluare, greu de urmărit.
Expert pe o disciplină Poate fi un profesionist pe domeniul cursului și deci poate evalua conținutul educațional al acestuia.	- Se poate obține o evaluare foarte bună a conținutului cursului. - Dezvăluirea propriului sistem poate determina și alți profesori să adopte metode similare sau să îi împărtășească opiniile.	- Poate avea un stil de predare diferit. - Poate să nu fie considerat ca fiind total independent. - Studenții pot fi reticenți în a discuta cu un alt profesor.
Expert web Este o persoană familiară cu www, design-ul de pagini Web, facilitățile de proiectare ale acestora etc.	- Este independent. - Poate oferi sfaturi bune din aria sa de expertiză.	- Costă bani. - Poate da prioritate aspectelor de prezentare în detrimentul conținutului sistemului.
Expert tehnic Este o persoană care înțelege toate aspectele tehnice ce țin de software-ul folosit pentru implementarea sistemului educațional pe bază de Web.	- Este independent. - Poate oferi soluții mai eficiente pentru diferite probleme sau metode.	- Trebuie evaluat mai întâi nivelul său de expertiză și apoi decis cât de multă încredere i se va acorda. - Costă bani.

Unele universități au evaluatori profesioniști proprii astfel încât marea majoritate a acestor probleme este rezolvată. Totuși rămâne problema banilor și aceea a nivelului lor de cunoștințe în domeniul educației și în domeniile vizate de sistem.

3.5. SCHIȚA UNEI EVALUĂRI*

La terminarea unui curs este foarte important de cunoscut felul în care a fost el apreciat de către studenți, dar și cum intenționează profesorul să îmbunătățească cursul.

Iată în continuare un model de chestionar ce poate fi aplicat studenților pentru evaluarea unui curs:

---

* Schiță culeasă și adaptată de autor în urma participării la un curs NATO.

INSTRUCȚIUNI

Încercuiți răspunsul la întrebare. 1=dezacord puternic; 2=dezacord; 3=nici acord nici dezacord; 4=acord; 5=acord puternic.

Conținutul cursului	Punctaj acordat
Materialul a fost bine prezentat	1 2 3 4 5
Obiectivele de învățare au fost clare	1 2 3 4 5
Metodele de predare au fost clare	1 2 3 4 5
Nivelul de dificultate al cursului a fost prea ridicat	1 2 3 4 5
Nivelul de dificultate al cursului a fost prea scăzut	1 2 3 4 5
A fost prea multă materie de învățat	1 2 3 4 5
Efortul dumneavoastră ca student	
M-am dus la cursuri regulat	1 2 3 4 5
Am învățat regulat	1 2 3 4 5
Am pus întrebări când am simțit nevoia	1 2 3 4 5
Am avut dificultăți în înțelegere	1 2 3 4 5
Feedback-ul	
Am fost conștient de nivelul meu de înțelegere al subiectelor	1 2 3 4 5
Exercițiile care mi-au fost corectate conțin comentarii folositoare	1 2 3 4 5
Am învățat din propriile greșeli	1 2 3 4 5
Mi-a fost ușor să discut cu seminaristul / profesorul	1 2 3 4 5
Am obținut ajutor cu ușurință	1 2 3 4 5
Efortul instructorului	
Cursul a fost bine prezentat	1 2 3 4 5
Instructorul m-a ajutat	1 2 3 4 5
Activitățile de curs	
Activitățile mi-au oferit suficient *feedback* și practică	1 2 3 4 5
Am fost conștient de ceea ce se aștepta de la mine în activități	1 2 3 4 5
Sistemul educațional pe bază de Web	
Sistemul a fost esențial pentru curs	1 2 3 4 5
Sistemul a completat cursul	1 2 3 4 5
Sistemul a fost de încredere	1 2 3 4 5
Sistemul a fost ușor de folosit	1 2 3 4 5
Facilitățile de laborator	
Laboratoarele au fost ușor accesibile	1 2 3 4 5
Am putut folosi echipamentul când am avut nevoie	1 2 3 4 5

Chestionarul aplicat profesorilor poate fi:

• **Cum ați îmbunătăți acest curs?**

❒ 1. Oferind mai multă informație despre curs.
❒ 2. Reducând conținutul acoperit de curs.
❒ 3. Făcând activitățile de curs mai atractive.
❒ 4. Acordând mai mult timp cursului.
❒ 5. Îmbunătățind testele utilizate pentru curs.
❒ 6. Făcând cursul mai puțin dificil.
❒ 7. Îmbunătățind calitatea multimedia.
❒ 8. Clarificând obiectivele cursului.
❒ 9. Îmbunătățind metodele de instruire.
❒ 10. Îmbunătățind organizarea cursului.
❒ 11. Reducând timpul alocat cursului.
❒ 12. Adăugând mai multe teste la curs.
❒ 13. Făcând cursul mai provocator.
❒ 14. Adăugând multimedia la curs.

Dacă doriți să faceți vreun comentariu în legătură cu oricare din întrebările de mai sus, menționați numărul întrebării și comentariile dumneavoastră.

Chestionarele prezentate conțin secțiuni despre conținut, efortul studenților, *feedback*-ul oferit studenților, efortul educatorului, activitățile de curs și laborator.

Chestionarul aplicat studenților le arată acestora că ei nu numai că evaluează calitatea sistemului, dar își evaluează și propriile lor performanțe. Aceasta face studenții să înțeleagă că și ei sunt de asemenea responsabili de procesul lor de învățare.

Un chestionar de evaluare poate fi distribuit și după fiecare modul pentru a obține o imagine a eficacității acestuia.

Iată în continuare un asemenea model:

Chestionar post modul

• Ați avut dificultăți cu vreuna dintre activitățile de mai jos?
❒ Pornirea computerului
❒ Lansarea *browser*-ului
❒ Accesarea modulului
❒ Trimiterea de *e-mail*
❒ Rezolvarea testelor *on line*

Dacă ați avut dificultăți cu activitățile de mai sus, precizați cu care dintre ele și de asemenea maniera în care le-ați depășit.

BCU CLUJ / UNIVERSITY LIBRARY

Precizați ce v-a plăcut și ce nu v-a plăcut la sistemul WBT.

Au existat părți ale sistemului de care v-ați fi putut lipsi?

Ați identificat părți ale sistemului care vi s-au părut esențiale?

Ce modificări sau adăugiri considerați că ar trebui să se facă sistemului?

Precizați ce v-a plăcut și ce nu v-a plăcut la acest modul.

Au existat părți ale modulului de care v-ați fi putut lipsi?

Ați identificat părți ale modulului care vi s-au părut esențiale?

Ce modificări sau adăugiri considerați că ar trebui aduse modulului?

Ce credeți că trebuia să fi învățat din acest modul?

Ați învățat ceea ce ați menționat mai sus?

Considerați că sistemul WBT complementează corect celelalte metode educaționale?

Ce v-a luat cel mai mult timp în învățarea acestui modul?

Cât timp a trebuit să utilizați sistemul?

❒ Prea mult
❒ Destul
❒ Prea puțin

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

A fost necesar să căutați ajutor?
❒ Da
❒ Nu

Ați căutat ajutor?
❒ Da
❒ Nu

Dacă da, cum?

Ajutorul a fost suficient?
❒ Da
❒ Nu

V-ați pregătit pentru acest modul?
❒ Da
❒ Nu
❒ Nu știam cum să mă pregătesc

Modulul a fost la un nivel de dificultate potrivit?
❒ Prea dificil
❒ Potrivit
❒ Prea ușor

A fost ușor de navigat în cadrul modului?
❒ Da
❒ Nu

Vă rugăm, simțiți-vă liberi să faceți orice comentarii, de exemplu, despre sistem, modul, curs ca întreg. Am dori de asemenea să cunoaștem comentariile, sugestiile dumneavoastră în legătură cu acest chestionar.

Modelele de chestionare discutate mai sus, chestionarele de sfârșit de curs și acelea de sfârșit de modul sunt ambele destul de sugestive însă necesită destul de mult timp pentru a fi completate și analizate. Unii profesori susțin că obțin rezultate destul de bune punând doar patru întrebări:

1. Ce a fost bun în acest curs, sistem pentru voi?
2. Ce v-a convenit?
3. Ce nu v-a convenit?
4. Dați trei sugestii de îmbunătățire.

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Dacă aplicarea chestionarelor şi prelucrarea răspunsurilor sunt automatizate, atunci este evident că limitarea doar la cele patru întrebări nu este suficientă.

Cuantificarea conectărilor (*log*-urilor)

Pentru a analiza cât de folosit este sistemul WBT poate fi utilizată evidenţa conectărilor (*log*-urilor). Ideea unui *LOG* poate include tipuri şi subtipuri de *LOG*-uri pe cursuri, module, teste etc. *LOG*-urile pot fi consultate şi de implementatorul sistemului pentru a identifica unele probleme care au apărut în utilizare sau pentru a releva unele direcţii de evoluţie sau de design.

LOG-urile de acces nu oferă cu siguranţă o informaţie veridică. De exemplu, studenţii pot accesa o singură dată o pagină, o pot salva sau tipări; astfel ei pot folosi o pagină în mod repetat şi totuşi acest lucru să nu se înregistreze, iar contoarele să indice că respectiva pagină este accesată de puţine ori. Acest tip de problemă poate fi identificat prin realizarea unei supravegheri sau observaţii în ceea ce priveşte stereotipurile de utilizare a materialelor de către studenţi.

Sondajele de încredere

Sondajele de încredere pot fi utilizate pentru obţinerea de informaţii calitative. Acestea măsoară încrederea studentului în sistem *vizavi* de o anumită disciplină. Un exemplu de sondaj de încredere este prezentat mai jos:

Disciplina	Foarte încrezător	Încrezător	Mediu încrezător	Nu prea încrezător	Deloc încrezător	Materialul nu a fost acoperit

Sondajul de încredere oferă o metodă mai simplă de a evalua impactul sistemului WBT. Un sondaj de încredere poate fi totuşi influenţat de personalitatea elevului sau studentului care îl completează.

***Feedback-ul* utilizatorului**

Elevii sau studenţii trebuie să dispună de posibilitatea de a oferi un *feedback* educatorului astfel încât acesta să-i poată ajuta la rândul lui. Atunci când se consultă lista de mesaje de tip *feedback* de la elevi sau studenţi există posibilitatea de fi identificate problemele sistemului şi maniera în care ei reacţionează la acestea. Astfel poate fi configurată mult mai bine activitatea de tutoriat.

3.6. REVIZIA EXPERȚILOR

În practica multor universități occidentale stă consultarea periodică a experților care vor trebui să se pronunțe asupra sistemului WBT prin intermediul unui formular de revizie. Iată în continuare un asemenea formular.

Formular de revizie a experților*

INSTRUCȚIUNI
Experții vor încercui răspunsurile rezultate pentru fiecare întrebare.
1=dezacord puternic; 2=dezacord; 3=nici acord nici dezacord; 4=acord; 5=acord puternic n=neaplicabil.

Materialul
1. Materialul este suficient pentru a realiza obiectivele de învățare 1 2 3 4 5 n
2.Dificultatea materialului este potrivită 1 2 3 4 5 n
Suportul
3. Studentul poate oferi feedback 1 2 3 4 5 n
4. Studenții au beneficiat de ajutor 1 2 3 4 5 n
Operații
5. Materialul a fost accesat fără probleme 1 2 3 4 5 n
6. Materialul a fost ușor de vizionat pe ecran 1 2 3 4 5 n
7. Componentele multimedia au funcționat fără probleme 1 2 3 4 5 n
Alte comentarii:

BCU IASI / CENTRU UNIVERSITAR LIBRARY

* Model de sondaj cules de autor în urma participării la un curs NATO.

PROBLEME DE REFLECȚIE ȘI APLICAȚII

• Analizați dacă în unitatea dumneavoastră de învățământ este necesară existența unui sistem WBT.

• Elaborați un sondaj de evaluare a unui sistem de instruire bazate pe tehnologia Web. Aplicați sondajul, prelucrați și analizați datele acestuia. Concluzionați.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Belanger, France, *Evaluation and Implementation Of Distance Learning.* Jordan, H., Dianne Technologies, Tools, and Techniques, Idea Group Publishing, Hershey USA, 2000.
2. McCormack, Colin Wiley, *Building a Web-Based Education System, Computer* Publishing, New York, 1998.
3. Gavotă, Mihai, *Noi deschideri în învățământul universitar. Premise și soluții informatice,* București, Editura Licorna, 2004.
4. Wood, R. *Assessment and Teting. A Survey of Reserch,* Cambridge University Press, 1991.
5. ***, *New Challenges and Partenerships in an Enlarged European Union. Open, Distance E-Learning in Support of Modernisation, Capacity Building and Regional Development*, EDEN 2004 Annual Conference, Budapest University of Technology and Economics, Hungary, June, 2004, Edited by Andras Szucs and Ingeborg Bo on behalf of the European Distance and E-Learning Network (EDEN), 2004.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

SECȚIUNEA A V-A

ELEMENTE DE MANAGEMENT ȘCOLAR

Capitolul 1

CONDUCEREA SISTEMULUI ŞI A UNITĂȚILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

1.1. Precizări conceptuale
1.2. Principiile şi funcțiile managementului educațional
1.3. Niveluri ale conducerii învățământului. Organisme şi atribuții
1.4. Conducerea procesului de învățământ de către profesor
Probleme de reflecție
Aplicații
Referințe bibliografice

OBIECTIVE:

- asimilarea cunoştințelor şi deprinderilor specifice managementului sistemului şi unităților de învățământ;
- formarea capacității de a disocia între tradițional şi modern în domeniul conducerii învățământului, la toate nivelurile;
- cunoaşterea noilor organisme ale conducerii învățământului, instituite prin Legea nr. 84 din iulie 1995 (Legea Învățământului) şi a atribuțiilor acestora.

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1.1. PRECIZĂRI CONCEPTUALE

Dacă până în anul 1990 în literatura de specialitate din România se foloseau termenii *conducere* şi *conducător* pentru a denumi un anumit tip de activitate (exercitarea influenţei, a voinţei unui individ asupra altora într-o organizaţie) şi pe cel care o desfăşoară, după această dată circulă în paralel cu ei (cu tendinţa vădită de a-i elimina din vocabular) cei de *management* şi *manager*, precum şi *leadership* şi *lider*.

Se poate pune, cu îndreptăţire, întrebarea: introducerea acestor termeni este o necesitate sau o modă?

Vom încerca să dăm un răspuns acestei legitime întrebări, recurgând la opiniile unor specialişti români şi străini.

Conducerea este – după opinia lui Sergiu Tămaş – „o funcţie a sistemelor biologice, sociale şi tehnice care asigură: stabilitatea sistemului; menţinerea regimului său de funcţionare; îndeplinirea unui program de acţiune în vederea atingerii unei stări (în cazul sistemelor biologice şi tehnice) sau realizarea unui scop (în cazul sistemelor sociale)" (1, cap. 1).

Cauza apariţiei şi dezvoltării activităţii de conducere o constituie faptul că acţiunile colective ale oamenilor trebuie coordonate, dirijate şi îndrumate, în vederea atingerii scopurilor propuse.

Termenul este foarte vechi şi are multiple înţelesuri, în funcţie de natura activităţii omeneşti la care se referă, dar şi de opiniile specialiştilor care-l abordează (2, cap. 1).

Unii o consideră sinonimă cu *organizarea*, alţii cu *îndrumarea, supravegherea, dirijarea, administrarea* şi, nu în ultimul rând, cu *managementul*.

Cu precizarea că nu s-a ajuns încă la un consens asupra definiţiei, vom conveni că, *în sens larg*, prin *conducere* se înţelege, de regulă, *o activitate complexă care include o seamă de atribuţii şi funcţii cum sunt: prevederea, organizarea, decizia, comanda, controlul, climatul, motivarea, proiectarea sistemului condus, evaluarea rezultatelor etc.*

În sens restrâns, prin conducere se poate înţelege doar înfăptuirea intenţiilor conducătorilor faţă de cei conduşi.

Practic însă, conducerea vizează o multitudine de aspecte (economice, politice, militare, tehnice, psihologice, sociale, educaţionale etc.), pe care le *armonizează* şi le *integrează* în vederea realizării scopurilor stabilite, în *condiţii optime*.

Conducerea este astăzi o activitate de sine stătătoare (deosebită de realizare, de execuţie) şi se exercită de oameni pregătiţi special (*profesionişti ai conducerii*).

Conducătorul este persoana (sau echipa) care exercită conducerea unei organizaţii (politice, economice, militare etc.) sau unui compartiment al acesteia.

Managementul are şi el multiple înţelesuri, ca şi conducerea. După unele opinii, el ar deriva din latinescul *manus* (mână), semnificând ceea ce s-ar putea traduce la noi prin „manevrare", „pilotare".

Cel care realizează această manevrare (pilotare) este *managerul.* El participă nemijlocit la organizarea și desfășurarea activității manageriale. De la manus s-a format în limba italiană *mannegio* (prelucrare cu mâna), iar de aici, prin franțuzescul *manege*, a fost preluat și în limba română cu înțelesul de „loc unde sunt dresați caii".

Academicianul Ion Coteanu considera însă că la români, înainte de a primi conținutul de astăzi, termenul manager denumea o persoană care se ocupa de un sportiv, de un artist, uneori de o trupă de muzicanți, de actori etc., în temeiul unei înțelegeri verbale sau scrise. În această calitate, managerul pregătea tot ce considera necesar pentru a asigura succesul, în special financiar, al activităților susținute de clientul său.

Din limba franceză termenul a trecut în cea engleză sub forma verbului *to manage* care înseamnă *a administra, a conduce.*

Englezii au derivat din el cuvintele *management* (conducere) și *manager* (conducător, persoană care conduce, controlează și garantează activitatea, finanțarea etc. unei întreprinderi industriale, comerciale, de turism, dar se folosește și referitor la treburile casnice; după opinia academicianului I. Coteanu, cineva poate spune că soția sa este un foarte bun manager, dacă știe să conducă treburile gospodăriei, dacă le administrează foarte bine).

O incursiune istorică interesantă asupra conceptului este făcută de Ion Petrescu (3, cap.1). Noi vom prezenta în cele ce urmează, opinia lui Corneliu Russu (4, cap. 1), potrivit căreia managementul desemnează *știința conducerii organizațiilor socio-economice* și *conducerea lor științifică*, atribuindu-i trei sensuri:

1. de *știință*, adică de ansamblu organizat și coerent de cunoștințe, concepte, principii, metode și tehnici prin care se explică în mod sistematic fenomenele și procesele care au loc în conducerea organizațiilor;

2. de *artă*, pentru că reflectă latura pragmatică ce constă în măiestria managerului de a aplica cunoștințele științifice la realitățile diferitelor situații, cu rezultate bune, în condiții de eficiență;

3. *de stare de spirit* specifică, reflectată în felul de a vedea, a dori, a căuta și accepta progresul.

Considerând managementul ca o știință inexactă, datorită complexității fenomenelor conduse, Ion Ursachi și Ion Năftănăilă sunt de părere (la care subscriem) că „abordarea științifică a practicii manageriale nu trebuie să aștepte până ce o știință exactă a managemtului va fi disponibilă" (5, cap. 1).

În realitate, *managementul este un proces (o succesiune de activități) care implică anumite funcții și anumite principii general acceptate care orientează gândirea și acțiunea managerilor.*

Managementul este, în același timp, un *obiect de studiu*, însumând un *ansamblu de cunoștințe care pot fi învățate*, împreună cu modul de aplicare a lor în procesul de conducere.

Potrivit opiniei profesorului american Waren Bennis (6), conducătorii sunt oameni care fac ceea ce trebuie să facă, în vreme ce managerii fac ceea ce fac, aşa cum trebuie. Ambele roluri sunt de importanţă primordială, dar susţine el, între ele există deosebiri importante.

Instituţiile americane (şi probabil din majoritatea celorlalte ţări puternic industrializate) sunt conduse insuficient, în vreme ce sunt administrate succesiv. Prin administrare, Waren Bennis înţelege abordarea problemelor cotidiene convenţionale, mărunte, iar prin conducere – abordarea problemelor mari, de perspectivă.

Potrivit opiniei sale, onducătorii ar trebui să pună în faţa organizaţiilor obiective clar definite şi măsurabile, să urmărească atingerea acestor obiective, să ştie să-şi asume riscuri, să-şi folosească resursele de creativitate şi să-i încurajeze pe cei din jur să şi le folosească pe ale lor.

În concluzie, pentru a distinge între conducere şi management, se cere subliniat faptul că, în timp ce conducerea a existat – în forme rudimentare, desigur – încă de la începutul vieţii organizate a comunităţii omeneşti, managementul a apărut abia în secolul trecut, când dezvoltarea societăţii, a ştiinţei şi tehnicii a atins un anumit nivel care a permis sistematizarea cunoştinţelor din diferite domenii ale cunoaşterii umane şi constituirea unei teorii cu privire la conducere.

„Managerul este o persoană care exercită atribuţiile conducerii în virtutea obiectivelor, competenţelor şi responsabilităţilor cuprinse în funcţia pe care o ocupă" (7, p. 45).

Spre deosebire de management care este considerat „o conducere formală, instituţionalizată", *leadership*-ul este înţeles ca *o conducere realizată la nivel grupal, informal*, iar *liderul* ca *şef, conducător* al acestui grup (7). Raportat la armată, de exemplu (în speţă la trupele de uscat ale S.U.A.), „un lider trebuie să cunoască şi întotdeauna să susţină standardele stabilite de trupele de uscat. Ei (liderii) trebuie să aibă grijă de nevoile soldaţilor, să facă din ei echipe coezive; să-i pregătească în condiţii dure, realiste, la standarde stimulative; să aprecieze performanţele lor, să sprijine creşterea personală şi profesională şi să-i recompenseze pentru succesele lor. Pentru a răspunde acestor solicitări, liderii noştri trebuie să fie competenţi şi încrezători în capacitatea lor de a conduce" (8, p. 40).

În armată se folosesc termenii specifici de *comandă* şi *comandant*. Prin *comandă* se înţelege (potrivit dicţionarului limbii române) acţiunea de a comanda, ordin, poruncă, funcţia de conducere a unei unităţi militare, ordin dat de comandant pentru executarea simultană a unor mişcări, a unei activităţi sau a unei dispoziţii.

Comandantul este persoana care comandă o organizaţie (formaţiune) militară. Pentru *domeniul militar*, în general, se poate spune că managementul este *ansamblul principiilor, funcţiilor, metodelor şi tehnicilor utilizate de comandanţi în scopul îndeplinirii misiunilor de luptă, de către o anumită subunitate (unitate etc.), cu pierderi minime de resurse umane şi materiale.*

La nivelul formaţiunilor de luptă în care comandantul are contactul nemijlocit cu luptătorii, el este în special în postura de *lider*, pentru că-i îmbăr-

bătează, îi motivează și-i conduce personal pe câmpul de luptă, fiind el însuși un exemplu personal de hotărâre, bărbăție și curaj.

În schimb, comandanții din statele majore ale unor subunități și unități luptătoare, care conduc indirect, din anumite puncte de comandă, asigurând nu doar dispunerea în modul de acțiune al formațiunilor de luptă din subordine, ci și utilizarea tehnicii, a logisticii disponibile în general, sunt cu precădere manageri, atribuțiile de lideri exercitându-se într-un cerc restrâns, atunci când comunică nemijlocit ordinul de luptă ofițerilor din statul major propriu și, eventual, comandanților unor subunități din componența unității pe care o comandă.

Similar se poate pune problema și în domeniul învățământului, unde postura de lider îi revine, cu deosebire, profesorului, dirigintelui, în timp ce directorul școlii și personalul din conducerea inspectoratului școlar sau a ministerului se încadrează în categoria managerilor.

În ceea ce privește *managementul educațional*, deși definirea lui constituie obiectul unor controverse, îl putem considera – fără pretenția de a fi foarte riguroși – *știința și arta de a concepe, proiecta, dirija și evalua pregătirea resursele umane, de a forma personalități*, potrivit unor finalități acceptate de individ și de societate (sau de o anumită colectivitate). El cuprinde un ansamblu de principii și funcții, de norme și metode de conducere care asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ (în ansamblu sau la nivelul elementelor componente), la standarde de calitate și eficiență cât mai înalte.

Avem în vedere aici educația în sens larg, deci încluzând toate elementele sistemului educației permanente: școala, instituțiile de cultură, mass-media etc.

Pentru fiecare subsistem al sistemului educației permanente managementul are, desigur, anumite *note specifice*. În cazul școlii, managementul sistemului și al unităților de învățământ cuprinde (în funcție de nivelul ierarhic la care se exercită) un șir de activități referitoare la: formularea clară a finalităților; proiectarea rețelei instituționale; elaborarea conținuturilor învățării; asigurarea cadrului legislativ-normativ; formarea inițială și pe parcurs a personalului de conducere și de instruire; stabilirea unor tehnici de evaluare care să permită reglarea pe parcurs a sistemului și procesului de învățământ și optimizarea rezultatelor și altele asemenea.

1.2. PRINCIPIILE ȘI FUNCȚIILE MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL

1.2.1. Managementul, ca oricare dintre științe, are la bază un set de principii, adică de idei fundamentale, de teze generale care-i orientează pe manageri în activitatea lor.

Deși asemenea principii se găsesc chiar în operele „părinților" managementului – Fr. Taylor și H. Fayol –, nu s-a ajuns nici în zilele noastre la un consens în ceea ce privește numărul acestor principii și conținutul lor.

În lucrarea sa *La direction scientifique des entreprises* (9, p. 67), Taylor numeşte patru asemenea principii:

• a dezvolta o „ştiinţă" pentru fiecare loc de muncă, aceasta urmând a include reguli de mişcare, o activitate standardizată, condiţii de muncă adecvate;

• a selecţiona cu grijă lucrătorii care au aptitudini pentru activitatea respectivă;

• a pregăti cu grijă lucrătorii să-şi exercite munca, oferindu-le stimulente pentru aplicarea regulilor ştiinţifice în activitatea lui;

• a-i sprijini pe lucrători să-şi exercite atribuţiile (munca), planificându-le sarcinile şi alternând problemele care apar pe parcursul desfăşurării muncii lor.

Taylor şi adepţii săi n-au înţeles însă implicaţile psihologice şi sociologi-ce ale muncii şi au considerat că prin cooperare se pot evita conflictele, dacă atât managerii, cât şi muncitorii ştiu ce se aşteaptă de la ei şi ce beneficii au dacă sunt realizate obiectivele întreprinderii.

H. Fayol, în schimb, a propus 16 (după alţii 14) principii care să ghideze gândirea şi activitatea managerilor în realizarea problemelor de conducere (10). Acestea sunt:

1. principiul autonomiei, responsabilităţii şi autorităţii;
2. principiul disciplinei în muncă;
3. principiul unităţii de comandă;
4. principiul unităţii de acţiune;
5. principiul subordonării intereselor particulare celor generale;
6. salarizarea personalului;
7. centralizarea – descentralizarea;
8. ierarhia în conducere;
9. principiul ordinii;
10. principiul echităţii;
11. stabilitatea personalului;
12. principiul iniţiativei;
13. unirea personalului;
14. instruirea permanentă;
15. inovarea în conducere;
16. acordaţi zilnic cinci minute pentru reflecţie.

Acelaşi autor este citat de Ivancevich ş.a. doar cu 14 principii, oarecum deosebite de cele prezentate mai înainte, dar pe care le menţionăm pentru a sublinia diversitatea de abordări şi interpretări pe care o întâlnim în literatura domeniului: diviziunea muncii; autoritatea; disciplina; unitatea cerinţelor; unitatea direcţiei (sensului); subordonarea interesului personal celui comun; remunerarea personalului; centralizarea, ierarhia autorităţii; spiritul de echitate; stabilitatea personalului; spiritul de iniţiativă; spiritul de echipă (11).

Autorii citaţi fac însă menţiunea că Fayol nu a sugerat niciodată obedienţa totală faţă de aceste principii, considerând că aplicarea lor trebuie să ţină seamă de

situațiile particulare. Este vorba deci de *principii de management flexibile*, adaptabile la un mare număr de situații.

Într-o lucrare apărută la noi în țară în anul 1993, se menționează că „principiile de conducere pun în evidență coordonatele de bază ale proiectării și funcționării activității de conducere, alcătuiesc împreună un sistem pe baza căruia se concepe și metodologia managementului organizațiilor și, evident, comportamentul managerilor" (12, p. 18).

Sunt menționate cinci asemenea principii, considerate de autorii respectivi, cele mai importante:

- principiul creșterii eficienței;
- principiul gestiunii economice;
- principiul unității conducerii și răspunderii;
- principiul competenței profesionale și motivării salariaților;
- principiul flexibilității.

Aceiași autori sunt de părere că „un management științific presupune și respectarea unor condiții ce decurg din principiile amintite, ca și din principiile organizării structurale a întreprinderilor".

Într-o altă lucrare (13, p. 24-26) sunt menționate (pentru managementul firmei):

- principiul asigurării concordanței dintre parametrii sistemului de management al firmei și caracteristicile sale esențiale și ale mediului ambiant;
- principiul managementului participativ;
- principiul motivării tuturor factorilor implicații în activitatea firmei;
- principiul eficienței.

Se observă și aici (ca și în cazul definirii conceptului „management") o mare diversitate a opiniilor.

În aceste condiții suntem de părere că în orice domeniu particular de activitate se poate opera în egală măsură cu *două seturi de principii*:

A. unele care au *valabilitate în orice domeniu* (cum ar fi, principiul ordinii sau principiul corelării resurselor cu obiectivele);

B. altele care sunt *specifice unui anumit domeniu* (de exemplu, principiul unității de comandă, în armată, sau principiile didactice, pentru conducerea procesului de învățământ).

Ca și în matematică, unde pe baza unui set de axiome se poate construi o teorie (exemplu: geometria euclidiană sau geometriile neeuclidiene ale lui Lobacevski, Bolyai), și în managementul diferitelor domenii, setul de principii se cere precizat și cunoscut în toată organizația (privită ca un ansamblu instituțional, structurat ierarhic), așa încât pe baza lor să se poată proiecta (și reproiecta la nevoie) organigrama, relațiile dintre compartimente și manageri, atribuțiile funcționale ale personalului etc.

Fiind o caracteristică a oricărei activități organizate, procesul de conducere are unele principii comune, indiferent de domeniul condus.

Așa, de exemplu, subordonarea resurselor față de obiective sau unitatea dintre decizie și acțiunea practică sunt principii comune oricărui sistem condus. În

schimb, principiul accesului nediscriminatoriu al populației la instrucția școlară este specific sistemului de învățământ. După cum, dacă situăm conducerea la nivelul clasei de elevi, aici își găsesc un câmp larg de aplicare principiile didactice.

Pentru sistemul de învățământ din România, principiile sunt precizate și în Legea Învățământului (nr. 84 din 24 iulie 1995, cu modificările ulterioare), la titlul I, Dispoziții generale.

În diverse țări ale lumii, printre principiile care „guvernează" învățământul, sunt menționate: umanismul, democratismul, permanența și flexibilitatea educației, egalitatea șanselor de acces la toate formele de instruire, descentralizarea conducerii învățământului și altele asemenea.

1.2.2. Conducerea unei organizații la oricare dintre nivelurile sale, ne apare ca un sistem distinct, fiind un proces care constă într-un șir de activități re-alizate ciclic.

Aceste *grupe omogene de activități distincte*, desfășurate în diferite etape, constituie ceea ce numim *funcțiile conducerii* (managementului). Ele desemnează totodată și tipurile de acțiuni specifice ale conducătorilor (managerilor).

În legătură cu funcțiile conducerii s-au exprimat diverse opinii, atât în ceea ce privește denumirea, cât și numărul lor.

Primul care a definit aceste funcții a fost francezul Henry Fayol care, în 1916, publică în „Bulletin de la Société de l'Industrie Minerale" lucrarea *Administration industriélle et generale – Prevoyance, organization, commandament, coordonation, central.*

Fayol consideră că activitățile din întreprinderile industriale pot fi împărțite în șase categorii (grupe), după cum urmează: tehnice, comerciale, financiare, contabile, de protecție a bunurilor și a oamenilor, manageriale.

Activitatea managerială cuprinde, la rândul ei, cinci categorii de activități distincte și anume: prevederea și planificarea, organizarea, comanda, coordonarea, controlul. Aceste funcții sunt prezente și în studii recente referitoare la management, numai că unii autori le adaugă și altele. Așa, de exemplu, W. Thimm (14), distinge șase asemenea funcții pentru un ciclu de conducere: diagnosticare, prognosticare, planificare, decizie, organizare, control și corectare. În alte lucrări se vorbește și de funcția de asigurare a climatului organizațional sau de funcția de motivare.

După opinia noastră, numărul și natura funcțiilor managementului se cer analizate și în relație cu nivelul la care se exercită conducerea, deci raportate la atribuțiile conducătorilor, la sfera lor de competență.

În cele ce urmează, vom prezenta, pe scurt, în ce constă fiecare din următoarele funcții: prevederea, decizia, organizarea, coordonarea, antrenarea, controlul și evaluarea.

Prevederea este acea activitate prin care managerii caută să evalueze viitorul, încercând să surprindă tendințele, conjuncturile probabile în care vor acționa

factorii de influență (în sens pozitiv sau negativ, stimulator sau restrictiv) asupra organizației.

În funcție de „orizontul" perioadei la care se referă previziunea, distingem trei tipuri de activități previzionale: prognoza, planificarea și programarea.

Prognoza este prevederea (previziunea) pe termen lung, ce are ca orizont de investigare o perioadă de timp care depășește 10 ani și se concretizează în studii de prognoză și/sau scenarii, pe baza cărora se adoptă deciziile strategice la nivelul ierarhic superior (de vârf) al organizației.

Planificarea presupune o activitate previzională pe termene medii și scurte, care se întind de la câțiva ani până la un semestru, iar după unele opinii, chiar mai puțin (trimestru, lună). Produsul planificării este planul. Prin intermediul acestui instrument de conducere se stabilesc modalitățile de utilizare optimă a resurselor materiale și umane, mijloacele utilizate, precum și acțiunile ce se vor întreprinde în vederea atingerii obiectivelor propuse, în condițiile obținerii unei eficiențe maxime și/sau unor performanțe de înalt nivel.

Programarea se referă la perioade foarte scurte (decadă, săptămână, schimb), fiind deci foarte amănunțită în ceea ce privește acțiunile întreprinse, mijloacele și resursele utilizate pentru realizarea planului.

Dacă la nivelul prognozei și al planificării pe termen lung (și chiar mediu) se operează cu estimări, elementele cuprinse în program au un grad de certitudine foarte înalt.

De asemenea, se cuvine subliniat și faptul că, în timp ce pentru realizarea prognozelor se recurge la metode sofisticate, cum sunt metoda Delphi, simularea, analiza de corelație, scenariile etc., pentru realizarea planificărilor pe durate scurte de timp și a programelor (decadale, săptămânale etc.) sunt necesare mai puține cunoștințe teoretice din domeniul matematicii și statisticii.

Decizia (15, p.53) este socotită ca un moment-cheie în orice activitate de conducere și constă în alegerea unei modalități de acțiune din mai multe posibile. Ea are caracter procesual și cuprinde o succesiune de activități etapizate: pregătirea, adoptarea deciziei și a măsurilor de aplicare; aplicarea deciziei și controlul îndeplinirii ei.

Pregătirea deciziei include: identificarea problemelor; obținerea informațiilor necesare despre aceste probleme; selecționarea, organizarea și prelucrarea informațiilor; elaborarea variantelor de acțiune și a proiectelor planurilor de măsuri.

Adoptarea deciziei implică o activitate de analiză și comparare a avantajelor și dezavantajelor fiecărei variante, urmată de alegerea variantei celei mai avantajoase sau celei mai puțin dezavantajoase. După exprimarea opțiunii (deci, după luarea hotărârii), se trece la stabilirea măsurilor prin care se asigură aplicarea deciziei.

Aplicarea deciziei implică o succesiune de activități de natură organizatorică și motivațională, între care menționăm: comunicarea deciziei, explicarea și argumentarea ei (pentru motivarea personalului), organizarea acțiunii practice,

controlul deciziei şi reglarea acţiunii atunci când apar abateri de la „traseul" stabilit, adoptarea unor decizii de corectare a deciziei iniţiale (când se impune acest lucru); evaluarea rezultatelor finale.

Organizarea „cuprinde ansamblul de activităţi prin intermediul cărora se stabilesc şi se delimitează procesele de muncă fizică şi intelectuală, componentele acestora (operaţii, lucrări, sarcini, mişcări etc.), realizându-se gruparea lor pe compartimente, formaţiuni de lucru [...]". Prin intermediul organizării, se combină raţional şi armonios toate elementele funcţionării normale a întreprinderii: resursele materiale, resursele de muncă, mijloacele financiare etc., la nivelul locurilor de muncă, compartimentelor şi unităţii în ansamblul ei, asigurându-se dispunerea potenţialului material şi uman al întreprinderii într-un mod optimal" (12, p.26).

Organizarea, ca funcţie a managementului, se referă deci la două aspecte distincte:

• Primul priveşte *structura organizaţiei* (configuraţia compartimentelor şi relaţiile dintre ele; atribuţiile la nivelul fiecărui element al structurii şi al fiecărui post etc.) şi implicit a managementului (ierarhie şi responsabilităţi, putere de decizie etc.). Expresia grafică a structurii unei organizaţii este *organigrama*, iar atribuţiile sunt specificate în *fişa postului*.

• Al doilea se referă la organizarea personalului şi a resurselor materiale pentru desfăşurarea activităţii în condiţii optime de calitate şi eficienţă. Ea intervine mai ales atunci când activitatea are un caracter inedit şi nu se poate desfăşura potrivit regulamentelor de organizare şi funcţionare. Cazul cel mai tipic este acela al organizării oamenilor şi tehnicii pentru îndeplinirea unei misiuni de luptă în care domină elementele neprevăzute. Organizarea este, în acest caz, suplă şi dinamică, putându-se schimba (sub aspectul grupării şi amplasării) de mai multe ori pe parcursul pregătirii sau al luptei efective.

Coordonarea asigură cooperarea dintre compartimente şi oameni, armonizarea acţiunilor acestora, pentru a se evita paralelismele şi suprapunerile, risipa de forţe şi mijloace. Coordonarea vizează şi subsistemul de management, în sensul că managerii de la nivelurile superioare ale organizaţiei sunt datori să asigure acţiunea conjugată a managerilor din subordine, atât în ceea ce priveşte deciziile acestora, cât şi în planul aplicării lor.

În esenţă, coordonarea „se exprimă prin priceperea managerului de a interveni operativ în funcţionarea părţilor sistemului în vederea armonizării lor unele cu altele, precum şi cu ansamblul, atât în ceea ce priveşte factorii tehnico-economici, cât şi cei social-umani" (16, p.27).

Antrenarea constă din ansamblul acţiunilor managerilor prin care aceştia îi determină pe subordonaţi să participe activ, responsabil şi creator la îndeplinirea sarcinilor ce le revin. Ea se realizează prin comandă (ordin, dispoziţie) şi prin motivare.

După opinia lui Viorel Cornescu şi a lui Ioan Mihăilescu realizarea acestei funcţii prin comandă presupune:

– formularea unor ordine (dispoziţii) simple şi directe care se caracterizează prin claritate;

– ordinele să nu depășească competența subordonaților sau capacitatea lor de execuție;

– desfășurarea în mod permanent a unei munci educative prin care să se ridice gradul de conștiinciozitate a subordonaților în realizarea dispozițiunilor primite;

– promovarea unei discipline reale în muncă;

– îmbinarea corectă a sistemului de stimulare materială și morală cu cel al răspunderii în îndeplinirea sarcinilor (12, p. 29).

În ceea ce privește motivarea, ea trebuie să se bazeze pe armonizarea intereselor membrilor organizației cu obiectivele acesteia și să recurgă la un sistem diversificat de metode și tehnici motivaționale, în funcție de situația particulară a grupului și chiar a persoanei.

Procesul motivațional va fi mult ușurat dacă la încadrarea personalului s-a ținut seama de aptitudinile pentru munca prestată și de aspirațiile sale.

Controlul constă în supravegherea funcționării sistemului condus, în limitele parametrilor considerați normali, precum și în compararea rezultatelor obținute cu cele planificate sau cu obiectivele stabilite. Controlul poate fi *preventiv* (realizat cu scopul de a preveni abaterile potențiale, erorile posibile și previzibile) sau *corectiv* (când asigură fie aducerea sistemelor – tehnice și biologice – la regimul normal de funcționare, fie corectarea abaterilor de la traseul inițial centrat pe obiective – în cazul sistemelor sociale).

Controlul este un proces care parcurge, în general, următoarele etape:

– stabilirea obiectivelor urmărite;

– alegerea criteriilor de măsurare și a standardelor la care se vor raporta rezultatele (activitățile) analizate;

– obținerea informațiilor despre aceste rezultate (activități);

– compararea acestora cu standardele (în cazul produselor) sau cu obiectivele activității controlate;

– adoptarea unor decizii privind fie continuitatea activității (dacă nu se impun măsuri de corectare), fie îmbunătățirea ei (în cazul în care acest lucru se dovedește a fi necesar).

Evaluarea este și ea un proces de obținere a informațiilor asupra activității analizate, de comparare a lor cu anumite obiective sau standarde (în urma căreia se emit judecăți de valoare), de adoptare a unor decizii privind ameliorarea activității evaluate și, implicit, a rezultatelor.

Se cuvine menționat că, în timp ce controlul are și o funcție evaluativă, evaluarea este mai complexă, se poate efectua și prin alte mijloace decât controlul: pe baza unor rapoarte sau dări de seamă statistice, prin analiza unor documente elaborate de instituția supusă evaluării, cum ar fi bugetul de venituri și cheltuieli sau planul cu principalele activități (în cazul unităților militare) sau prin organizarea unor ședințe, consfătuiri și altele asemenea.

În finalul acestor considerații, subliniem faptul că, deși distincte, funcțiile managementului se constituie într-un sistem integrat care dă coerență activității de

conducere. Între ele există relații de interacțiune și interdependență, lesne de sesizat la o analiză mai atentă: dacă decizia este prezentă în toate fazele ciclului conducerii (deci și în planificare, și în organizare, și în control sau evaluare), nu se poate face abstracție de faptul că și controalele se planifică și se organizează sau că decizia se bazează pe elemente de diagnoză și prognoză. Motivarea, la rândul ei, este necesară și pentru aplicarea unei decizii, dar și când se exercită funcția de organizare sau de antrenare.

Se impune deci (și în cazul funcțiilor managementului) analiza de sistem.

Aceste funcții se exercită și în învățământ, la toate nivelurile, ținându-se seama, desigur, de particularitățile domeniului (preșcolar, liceal etc.), nivelului ierarhic (minister, inspectorat școlar etc.) și tipului de instituție (școală, facultate etc.).

Conducerea instituțiilor de învățământ constituie o activitate complexă care vizează o seamă de domenii cum sunt: procesul de învățământ în ansamblu, activitatea didactică, activitatea educativă (școlară și extrașcolară), perfecționarea pregătirii personalului didactic, didactic auxiliar și administrativ, activitatea economico-financiară și gospodărească, relația școală-familie, școală-comunitate.

Conducătorul, ca și echipa de conducere a unei unități de învățământ, planifică și organizează munca personalului, activitatea elevilor și studenților, adoptă decizii și controlează îndeplinirea lor. Toate acestea se învață treptat, pe parcursul exercitării atribuțiilor funcției de conducător, însă eficiența lor practică depinde, tot mai mult, de capacitatea conducătorilor de a motiva atât personalul, cât și elevii și studenții, pentru o participare conștientă și responsabilă a lor la bunul mers la școlii.

În procesul de conducere, conducătorul le explică atât colaboratorilor, cât și subalternilor importanța unei decizii, scopul acțiunilor la care-i solicită. El desfășoară, cu alte cuvinte, o activitate de clarificare, de argumentare și convingere, de motivare. Pe parcursul desfășurării activității de aplicare a deciziilor, conducătorul din învățământ formulează aprecieri, aprobă sau critică activitatea unor coletive sau persoane, stabilește moduri de acțiune practică.

Simpla transmitere a unei sarcini, fără preocuparea de a-i convinge pe cei ce urmează s-o îndeplinească de importanța și valoarea ei, poate determina dezinteres și chiar stări conflictuale între conducători și executanți, între membrii colectivului de muncă.

Dimpotrivă, argumentarea clarifică scopurile și importanța acțiunilor umane, pune în evidență corelația dintre activități, colective și oameni, în timp ce convingerea asigură adeziunea lor reală (nu formală) la decizie și la activitatea practică de realizare a ei.

Prin întreaga sa activitate de argumentare și convingere, conducătorii din învățământ trebuie să armonizeze interesele individuale și colective cu cele ale organizației școlare, să atenueze neînțelegerile și conflictele, să stimuleze spiritul de inițiativă, ambiția de a situa instituția la cote valorice cât mai ridicate. Pentru cei mai mulți dintre educatori, rezultatele muncii lor nu sunt doar în raport cu

câștigul material, ci au la bază îndeosebi satisfacția de a forma și educa oameni, de a fi folositori societății. O vorbă bună din partea conducătorului, o apreciere făcută în fața colegilor contează adesea pentru educatorii de vocație mult mai mult decât un stimulent material.

Condițiile de muncă și climatul dintr-o unitate de învățământ joacă, de asemenea, un rol important în dezvoltarea unui potențial motivațional ridicat, asigurând o stare de spirit tonică, buna dispoziție necesară unei munci eficiente, de înalt randament și totodată făcută de plăcere, cu satisfacții individuale și colective.

Recunoașterea muncii bine făcute sau sprijinul acordat, fără ostentație, atunci când un educator întâmpină greutăți în munca sa, contribuie la creșterea încrederii în forțele proprii și în forța modelatoare a educației. Dincolo de calitățile profesionale și organizatorice, de experiența practică în învățământ și în conducerea acestuia, de stăpânirea temeinică a legislației școlare și atribuțiilor ce-i revin, conducătorului oricărei unități de învățământ i se cer și calități de lider, de animator al colectivului pe care-l conduce, de pedagog social.

În capitolele următoare ale cărții ne vom referi mai pe larg la principalele funcții ale managementului educațional: planificare și organizare, decizie, control, îndrumare și evaluare.

1.3. NIVELURI ALE CONDUCERII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI. ORGANISME ȘI ATRIBUȚII

După nivelul ierarhic la care se exercită, managementul educațional se clasifică astfel:

– *managementul* strategic, exercitat la nivel național;

– *managementul tactic*, realizat la nivel teritorial și la nivelul universităților;

– *managementul operativ*, specific instituțiilor de învățământ (grădinițe, școli, facultăți etc.).

La *nivel național*, conducerea instituțiilor de învățământ este asigurată de Ministerul Educației și Cercetării (M.Ed.C.) care, pentru exercitarea atribuțiilor sale, se sprijină pe *organisme consultative* și-și constituie *structuri de experți*.

Atribuțiile M.Ed.C. sunt stipulate în Legea nr. 84 din 24 iulie 1995 (cu modificările aduse ulterior) și în Hotărârea Guvernului de organizare și funcționare a ministerului. Anumite atribuții (nespecifice învățământului) sunt precizate prin alte legi și hotărâri de guvern.

Atribuțiile organismelor consultative sunt stabilite prin legi speciale, prin hotărâri ale guvernului, precum și prin regulamente proprii aprobate de ministrul educației.

La nivel teritorial, conducerea subsistemului de învățământ preuniversitar este asigurată de inspectoratele școlare județene și al municipiului București, care sunt organe de specialitate ale M.Ed.C. Atribuțiile lor sunt stabilite prin Legea

învățământului, prin Statutul personalului didactic, prin Regulamentul de organizare şi funcționare aprobat de M.Ed.C., prin ordine ale ministerului, precum şi prin alte reglementări valabile pentru toate organele administrației locale (cum sunt cele din domeniul financiar-contabil sau igienico-sanitar).

Conducerea *la nivelul unităților de învățământ* se realizează după cum urmează:

• *Unitățile de învățământ preuniversitar* sunt conduse de directori, ajutați, potrivit normelor de structură stabilite de M.Ed.C., de *directori adjuncți*. În exercitarea atribuțiilor ce le revin, directorii se bazează pe consiliul profesoral şi pe consiliul de administrație. Directorul îndeplineşte şi funcția de preşedinte al acestor organisme de conducere colectivă. Componența lor este stabilită prin Legea învățământului, iar atribuțiile sunt specificate în regulamente elaborate de M.Ed.C.

Atribuțiile directorilor şi ale directorilor adjuncți sunt precizate în Statutul personalului didactic, în regulamentele şcolare, în alte acte normative elaborate de minister. Anumite activități, nespecifice învățământului, sunt îndeplinite de directorii şi directorii adjuncți ai unităților de învățământ preuniversitar, pe baza reglementărilor care privesc toate tipurile de organizații (economice, sanitare, culturale etc.).

În anumite situații, M.Ed.C. adaptează aceste reglementări generale la specificul organizațiilor şcolare, stabilind atribuții pe categorii de personal (ca în cazul măsurilor de protecția muncii pe durata practicii elevilor sau în taberele şcolare etc.).

• *Instituțiile de învățământ superior* sunt conduse de senate, în timp ce facultățile şi departamentele (cum este, de exemplu, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic), de consilii. Potrivit legii, senatele sunt prezidate de *rectori*, consiliile facultăților, de *decani*, iar consiliile departamentelor, de directori. Atribuțiile acestora sunt stabilite prin Carta universitară, pe baza Legii învățământului, a Statului personalului didactic, ținându-se seama de *autonomia universitară* (reglementată şi ea prin Legea învățământului).

1.4. CONDUCEREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT DE CĂTRE PROFESOR

Chiar în condițiile în care relația profesor-elevi este de tip democratic, iar metodele de instruire sunt tot mai participative, procesul de învățământ, la nivelul formațiunii de studiu (clasă şi grupă de elevi) trebuie să fie condus de profesori, care exercită într-o manieră specifică, practic, toate funcțiile conducerii.

Aşadar, el planifică activitatea didactică pe care o concretizează într-o planificare calendaristică anuală şi în una semestrială. Profesorul mai realizează, de asemenea, planuri de lecții sau, cum sunt denumite în didactica modernă, proiecte de activitate didactică.

Profesorul *organizează* clasa de elevi, în funcție de natura activității desfăşurate şi de obiectivele urmărite. Scopul principal al organizării elevilor este de a crea situații de învățare cât mai favorabile învățării.

Profesorul îndeplinește și o funcție previzională, mai ales atunci când se străduiește să realizeze predicția performanțelor școlare pentru fiecare dintre elevii săi, pentru a-și putea adapta întregul stil de predare la situația particulară a clasei și a elevilor.

Decizii, profesorul ia aproape tot timpul. Și când stabilește obiectivele instruirii, și când selecționează conținuturile învățării, și când alege metodele și mijloacele de învățământ sau formale de organizare a clasei de elevi, și când verifică și apreciază etc. Profesorul *controlează* și îndrumă, *evaluează* activitatea elevilor și rezultatele obținute de ei.

Iată, deci, că prin întreaga sa activitate de concepere, proiectare, realizare și evaluare a instruirii, profesorul desfășoară o activitate specifică de conducere la clasele pe care le are în grijă. În felul acesta, el își va putea regândi întreaga activitate din perspectivă managerială, fără a ignora însă anumite „constrângeri" la care este supus în continuare (obiectivele generale ale sistemului de învățământ, misiunea instituției școlare în care-și desfășoară activitatea, principiile didactice etc.).

O seamă de lucrări consacrate acestei probleme aduc, desigur, mai multe clarificări și mai multe sugestii pentru acțiunea practică a profesorului, privită din perspectivă managerială (17).

PROBLEME DE REFLECȚIE

- Dacă ați fi numit director al unei instituții de învățământ, cu ce ați porni la drum? Cu alte cuvinte, cu ce v-ați începe activitatea managerială în prima zi după instalarea în funcție? Stabiliți o listă de priorități.
- Cum vă imaginați relația conducere colectivă-răspundere personală în actuala etapă a școlii românești? Formați un set de propuneri pentru o eventuală ameliorare a relației respective.

APLICAȚII

1. Elaborați un set de principii care, după opinia dumneavoastră, ar trebui să stea la baza învățământului românesc, în prezent și în viitor.

2. Întocmiți câte o listă de atribuții pentru:
   - Ministerul Educației și Cercetării.
   - Inspectoratele școlare.
   - Consiliul profesoral și consiliul de administrație ale unităților de învățământ preuniversitar, pe categorii (școli și licee).

Studiați în acest sens, Legea învățământului, Statutul personalului didactic, Regulamentul de organizare și funcționare a inspectoratelor școlare, județene și al municipiului București și Regulamentul Școlar.

3. Studiați capitolul III (*Selectarea strategiilor didactice*) din lucrarea *Profesorul, factor de decizie*, de Steliana Toma (Editura Tehnică, București, 1994, p. 40-53) și formulați un punct de vedere personal și legătura cu această problemă.

Încercați să surprindeți relația normativitate-libertate de acțiune în activitatea profesorului la clasă, menționând posibilitățile și limitele profesorului în adoptarea unor decizii referitoare la strategia didactică utilizată.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Tamaș, Sergiu, *Locul și rolul științei conducerii în dinamica societății*, Institutul de pregătire a cadrelor în problemele conducerii, București, 1973.
2. Mihuleac, Emil, *Conducerea, contribuții la elaborarea studiului științei conducerii*, Editura Academiei, București, 1977.
3. Petrescu, Ion, *Management*, Editura Holding Reporter, București, 1991.
4. Russu, Corneliu, *Management*, suport de curs, Editura Siti, București, 1991.
5. Ursachi, Ion, Năftănăilă, Ion, *Introducere în management și marketing. Note de curs*, Universitatea româno-americană, București, 1992.
6. Waren, Benis, *Câteva adevăruri despre conducere*, în „Sinteza", nr. 90/1990, editată în S.U.A. și difuzată de Ambasada Americană din București.
7. Iosipescu, Șerban, *Abordarea managerială în educație, echivalențe funcționale*, în „Revista de pedagogie", nr. 8-12/1993.
8. *Leadershipul în trupele de uscat* (traducere și prezentare de colonel dr. Andrei Stănoiu și colonel N. Bălan), „Spiritul militar modern", nr. 3/1993.
9. Taylor, F. W., *La direction scientifique des entreprises*, Dunot , Paris, 1957.
10. Fayol, H., *Administration industriélle et générale*, Paris, 1916.
11. Ivancevich, John M., Donnellz junior, James H., Gibson, James L., *Management, Principles and Functions*, 1989, Fourth Edition, 1981, Homewood, ILGO 430, Boston, M.A. 02116.
12. Cornescu, Viorel, Mihăilescu, Ioan, *Management*, Editura Proarcadia, București, 1993.
13. Nicolescu, Ovidiu (coord.), *Management*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.
14. Thimm, W., *Aspecte filosofice ale științei conducerii societății socialiste*, Berlin, 1966, în „Caiet Documentar", nr. 7/1970, elaborat de Oficiul de Documentare al Academiei de Învățământ Social-Politic din București.
15. Jinga, Ioan, *Conducerea învățământului. Manual de management instrucțional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993.
16. Moraru, Ion, *Introducere în psihologia managerială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
17. a) Iucu, B, Romiță, *Managementul și gestiunea clasei*, Editura Polirom, Iași, 2000.
    b) Stan, Emil, *Managementul clasei*, Editura Aramis, București, 2003.
    c) Toma, Steliana, *Profesorul, factor de decizie*, Editura tehnică, București, 1984.

Capitolul 2

MANAGERUL ŞCOLAR: ROLURI, COMPETENŢE ŞI ATRIBUŢII

2.1. Roluri şi competenţe specifice managerului şcolar
2.2. Atribuţiile managerului şcolar
2.3. Activitatea şi eficacitatea managerului şcolar
Aplicaţii
Referinţe bibliografice

OBIECTIVE:

După ce veţi studia acest capitol veţi fi în măsură să:
– definiţi un set de roluri specifice managerului şcolar la un anumit nivel ierarhic;
– precizaţi competenţele şi capacităţile corespunzătoare acestor roluri;
– întocmiţi o listă cu principalele atribuţii ale unui manager şcolar, pentru o funcţie anumită din reţeaua instituţiilor de învăţământ;
– caracterizaţi activitatea unui manager şcolar eficient.

2.1. ROLURI ŞI COMPETENŢE SPECIFICE MANAGERULUI ŞCOLAR

În România, managerii şcolari sunt acele persoane care exercită activităţi manageriale la nivelul unor instituţii de învăţământ (grădiniţe, şcoli primare, gimnaziale, profesionale sau speciale, licee, precum şi şcoli postliceale neuniversitare).

Rolurile managerilor şcolari reprezintă aşteptările celorlalţi membri ai instituţiilor de învăţământ (profesori, elevi, personal nedidactic), ale părinţilor, autorităţilor locale şi şcolare faţă de ei.

Dicționarul de sociologie definește rolul ce pe un „model de comportare asociat unei poziții sociale sau unui status, punerea în act a drepturilor și datoriilor prevăzute în statusurile indivizilor sau grupurilor într-un sistem social" (1, p. 517).

După opinia lui H. Mintzberg (citat de Ovidiu Nicolescu) în exercitarea atribuțiilor ce le revin, managerii ar juca (interpreta) următoarele *roluri* (2, p.130-133):

a) *În domeniul interpersonal:*
- de reprezentare;
- leader;
- „contactor" de persoane.

b) *În domeniul informațional:*
- de monitor;
- diseminator;
- purtător de cuvânt.

c) *În domeniul decizional:*
- de întreprinzător;
- mânuitor de disfuncționalități;
- alocator de resurse;
- negociator.

În funcție de nivelul ierarhic la care se exercită atribuțiile managerilor, de profilul și mărimea organizației, rolurile de mai sus au o importanță mai mare sau mai redusă. În toate cazurile însă, cercetările de teren făcute de unii dintre specialiștii nord-americani (2, p. 130-131) relevă că anumite roluri sunt apreciate ca foarte importante. Între acestea sunt menționate (în ordine) cele de alocator sau distribuitor de resurse (umane, materiale, financiare, informaționale), de leader, diseminator de informații și de mânuitor al disfuncționalităților din organizație.

Peste medie (ca importanță) sunt menționate rolul de întreprinzător și cel de monitor (controlul activității desfășurate în subsistemul de execuție).

Care este situația (din acest punct de vedere) în instituțiile de învățământ preuniversitar (la care ne referim, de fapt)?

Directorul școlii (liceului sau grădiniței) este, în primul rând, *reprezentant al statului* în instituția școlară (publică sau privată*), situație în care el este mandatat să aplice legile țării, ordinele și dispozițiile organelor școlare superioare, prevederile regulamentelor școlare etc., în cadrul instituției pe care o conduce. El este în același timp, *reprezentant al comunității educative* din instituția de învățământ pe care o conduce, în relațiile cu mediul exterior acesteia (autorități școlare și locale, alte instituții și persoane fizice sau juridice, familiile elevilor etc.).

Directorul oricărei instituții de învățământ îndeplinește, de asemenea, următoarele roluri:

---

* În acest caz, el este și reprezentantul unei fundații, asociații, grup de interese etc., care l-a desemnat să conducă respectiva instituție școlară.

– *decident* (în limitele de competență ce-i sunt stabilite prin lege și prin alte acte normative);

– *organizator* al spațiului de învățământ, al personalului și al activității;

– *evaluator* al activității personalului și al rezultatelor obținute în cadrul procesului de învățământ;

– *mediator* între membrii comunității educative și sfătuitor al acestora;

– *cetățean*, adică membru al comunității educative și locale, rol care-l obligă la un comportament exemplar, în toate împrejurările.

Corespunzător acestor roluri, managerului școlar îi sunt necesare anumite competențe, cărora le corespund anumite *capacități*. Între acestea, menționăm:

• *competența juridică*, ei fiindu-i specifică mai ales capacitatea de cunoaștere, interpretare și aplicare a legislației generale și specifice la situațiile particulare ale activității cotidiene;

• *competența psihopedagogică*, constând în capacitatea de a cunoaște și lua în considerare particularitățile de vârstă și individuale ale membrilor comunității educative, cărora le va putea, astfel, stabili sarcini și responsabilități, în funcție de aptitudinile și posibilitățile lor reale;

• *competența economico-financiară* și *administrativ-gospodărească*, aceasta vizând capacitatea de a gestiona fondurile materiale și bănești ale instituției, precum și capacitatea de administrare și gospodărire a spațiilor de învățământ, terenurilor, mobilierului și mijloacelor de învățământ etc.;

• *competența managerială* (generală și educațională), căreia îi sunt specifice o seamă de capacități, între care menționăm:

– capacitatea de a fixa scopuri și obiective realiste și mobilizatoare;

– capacitatea de a prevedea (prognoza, planifica, programa);

– capacitatea de a organiza, coordona și motiva;

– capacitatea de a comunica și negocia;

– capacitatea de a soluționa și de a menține un climat favorabil obținerii unor performanțe școlare de înalt nivel;

– capacitatea de a decide și rezolva probleme;

– capacitatea de a-și asuma răspunderi;

– capacitatea de a evalua, de a obține, prelucra și utiliza corect informațiile în exercitarea atribuțiilor ce-i revin.

• *competența culturală*, concretizată în capacitatea de a-și lărgi permanent orizontul de cultură și cunoaștere, de a folosi, în exercitatea atribuțiilor sale, cunoștințele asimilate în domeniul culturii generale, ca premisă pentru creșterea eficienței actelor de conducere;

• *competența socio-morală*, care constă în capacitatea de integrare a comunității educative în societate, ca și în capacitatea de a fi un model comportamental ireproșabil.

La nivel de proces (pentru profesorul manager), sunt caracteristice competența științifică (de specialitate), inovațională, comunicațională și relațională, motivațională.

Rolurile, competențele și capacitățile aferente lor se diferențiază și se particularizează în raport cu treapta de învățământ, cu profilul și mărimea instituției, cu problematica ei specifică.

2.2. ATRIBUȚIILE MANAGERULUI ȘCOLAR

Atribuțiile sunt acele sarcini și activități pe care le îndeplinesc managerii școlii în virtutea responsabilităților cu care sunt învestiți la numirea în funcție. Aceste sarcini, activități și responsabilități sunt *reglementate* prin acte normative sau *delegate* temporar de șefii ierarhici. Ele se realizează în anumite limite precizate, de asemenea, prin acte normative generale sau specifice învățământului.

Specificarea lor, pentru fiecare funcție, se face în *fișa postului*. La întocmirea ei se procedează astfel:

1. Se întocmește *lista actelor normative* în care sunt precizate atribuțiile categoriei de funcții îndeplinite. Lista va avea următoarea alcătuire:

a) *Reglementări comune* (ex.: Constituția, Legea administrației de stat, Legea finanțelor, Legea referitoare la protecția informațiilor care au caracter de secret de stat sau de serviciu, Normele privind protecția muncii, cele referitoare la prevenirea și stingerea incendiilor etc.).

b) *Reglementări specifice învățământului*: Legea învățământului, Legea privind statutul personalului didactic; hotărâri ale Guvernului; ordine ale ministrului educației și diverse metodologii (de organizare a bacalaureatului și concursurilor de admitere, de exemplu); Regulamentul de organizare și funcționare a tipului de instituție pentru care se realizează fișa postului; dispoziții ale inspectoratului școlar.

2. *Se extrag sarcinile ce-i revin managerului școlar*, precum și cele ale organismelor colective de conducere (consiliu profesoral, consiliu de administrație).

3. *Se grupează aceste sarcini* după un criteriu stabilit, care poate fi, de exemplu, cel al funcțiilor managementului sau al succesiunii exercitării atribuțiilor pe parcursul anului școlar.

4. *Se completează fișa postului* (dacă este cazul) cu atribuțiile delegate de șeful ierarhic.

Fișa postului va fi actualizată permanent, pe măsură ce intervin modificări ale reglementărilor care au stat la baza întemeierii ei.

Îndeplinirea activităților în bune condiții este condiționată de o pregătire managerială corespunzătoare care le asigură managerilor școlari competența cerută de realizarea unei activități eficace.

2.3. ACTIVITATEA ŞI EFICACITATEA MANAGERULUI ŞCOLAR

2.3.1. *Activitatea* managerului educaţional are caracteristicile funcţiei îndeplinite în cadrul sistemului de învăţământ.

Pentru a-i determina conţinutul, se procedează la *analiza atribuţiilor* postului de conducere, iar pe această bază, se fac corelaţiile necesare cu funcţiile managementului.

În practică, un manager educaţional desfăşoară activităţi comune cu managerii din alte domenii, precum şi activităţi specifice învăţământului şi instituţiei (domeniului) în care munceşte. Din categoria activităţilor *comune* fac parte: planificarea şi organizarea activităţii; adoptarea unor decizii; controlul, îndrumarea şi evaluarea etc.;

Activităţile manageriale *specifice* decurg din specificul conducerii învăţământului şi al instituţiei conduse. Aşa, de exemplu, într-o instituţie de învăţământ, planul general de activitate al acesteia sau planul de venituri şi cheltuieli sunt rezultatul unor activităţi manageriale specifice care se desfăşoară în conformitate cu tipul de activitate şi cu reglementările existente în învăţământ.

Indiferent de conţinutul activităţii desfăşurate de managerul educaţional, acesta trebuie să fie *eficace* – adică *să facă ceea ce trebuie* – şi să aibă *eficienţă, utilizând economic resursele disponibile*. Un manager este considerat eficace, atunci când reuşeşte să ducă la îndeplinire ceea ce i se cere, în termenul stabilit şi la standardele proiectate. Eficacitatea nu depinde însă numai de manager, ci şi de colaboratorii acestuia, de reglementările existente, care pot avea un rol stimulator sau frenator.

2.3.2. *Eficacitatea managerului educaţional* se probează prin rezultatele obţinute de organizaţia/echipa pe care o conduce şi nu neapărat prin ceea ce face, pentru că el poate face ceea ce i se cere de eşalonul superior sau de fişa postului, dar ceea ce face să nu fie şi ceea ce trebuie pentru atingerea obiectivelor proiectate şi/sau obţinerea rezultatelor aşteptate.

În aceste condiţii, *stilul de conducere* care pare a fi cel mai potrivit pentru o activitate eficientă este cel *situaţional*, când managerul adoptă fie o conducere autoritară, fie una participativă sau o combinaţie a lor, în raport cu situaţia problematică pe care o are de soluţionat.

Este recomandabil ca fiecare manager să-şi stabilească anumite *criterii* pentru a putea aprecia dacă desfăşoară sau nu o activitate eficace.

Unul din aceste criterii ar putea fi a acela al *concordanţei între activitatea managerului educaţional şi obiectivele instituţiei* pe care o conduce. Din această perspectivă, fiecare manager e dator să-şi pună zilnic întrebarea următoare: ceea ce fac serveşte la atingerea obiectivelor stabilite? Şi dacă da, în ce măsură anume? În funcţie de răspunsul la aceste întrebări, managerul educaţional va introduce corecţiile necesare în propria activitate.

Un alt criteriu ar putea fi acela al *oportunității unor decizii și acțiuni* ale managerului educațional. E necesară o asemenea decizie/acțiune?, ar suna întrebarea pe care și-o pune managerul înainte de a lua o hotărâre sau de a declanșa o acțiune. Pentru că un manager ia decizii atunci când apare o situație-problemă, pentru a preveni apariția unei asemenea situații-problemă sau pentru a imprima un anumit curs activității manageriale și de execuție, într-o anumită perspectivă, imaginată de el sau dedusă din studii previzionale.

Când procesele decurg normal, adică potrivit planificării, „amestecul" managerului, prin adoptarea unor decizii neoportune, poate fi dăunător pentru procesul condus.

Șirul exemplelor ar putea continua, dar preferăm să lăsăm acest lucru în seama studenților, ca *problemă de reflecție*.

Un manager este eficace și eficient dacă:

– utilizează optim resursele umane și materiale, precum și timpul disponibil;

– știe să motiveze personalul, să-l organizeze potrivit aptitudinilor fiecăruia, să-l orienteze și să-l dirijeze către obiectivele finale proiectate;

– dispune de un sistem informațional adecvat și asigură o bună comunicare în organizație (instituție, compartiment), atât pe orizontală, cât și pe verticală;

– realizează evaluări curente și sumative relevante, obiective și stimulatoare pentru personal;

– știe să delege atribuții și să-și folosească rațional colaboratorii;

– recurge, ori de câte ori este posibil, la tehnicile moderne de conducere (consulting, sistem informatic pentru stocarea și utilizarea datelor și a informațiilor necesare, stimularea creativității colaboratorilor și a subalternilor etc.).

În calea conducerii eficace și eficiente pot apărea și unele *obstacole*, între care menționăm:

– blocaje în comunicare;

– climatul organizațional tensionat;

– apariția unor situații și probleme neprevăzute care împiedică desfășurarea activității programate.

După opinia unor autori, pentru a fi eficace, *un manager trebuie să evite următoarele greșeli*:

– amânarea rezolvării unor probleme:

– rezolvarea altor probleme doar parțial;

– implicarea managerului, simultan, în prea multe probleme;

– convingerea că știe totul foarte bine (situație în care nu-și mai consultă colaboratorii, consilierii și experții);

– tendința de a-și declina răspunderea și de a da vina pe alții;

– irosirea timpului subordonaților.

APLICAȚII

● Elaborați un *set de roluri*, competențele necesare exercitării acestora și capacitățile subsumate lor, pentru funcția de director al unei unități de învățământ preuniversitar (grădiniță, gimnaziu, liceu, școală profesională etc.), la alegerea dumneavoastră. Înscrieți aceste roluri, competențe și capacități într-un tablou, după modelul următor:

Nr. crt.	Roluri	Competențe	Capacități

● Stabiliți o funcție managerială – la alegerea dumneavoastră -, un criteriu de grupare și, pe această bază, alcătuiți *fișa postului* pentru această funcție. Pentru ilustrare, vă recomandăm să studiați lucrarea: *Conducerea învățământului. Manual de management internațional* (autor Ioan Jinga), apărută la Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993, p. 64-68.

● Schițați *caracteristicele esențiale* ale managerului școlar din învățământul preuniversitar.

● Propuneți un set de *criterii* și *caracteristici* pe baza cărora să fie selecționați managerii școlari din învățământul preuniversitar și includeți-le în tabloul următor:

Denumirea funcției	Criterii de selecție	Caracteristici esențiale (pentru fiecare criteriu)

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Zamfir, Cătălin, Vlăsceanu, Lazăr (coord.), *Dicționar de sociologie*, Editura Babel, București, 1993.
2. Nicolescu, Ovidiu, *Managementul întreprinderii în condițiile economiei de piață*, „Tribuna Economică" (supliment), București, 1992.

BCU / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 3

PLANIFICAREA ŞI ORGANIZAREA. DOCUMENTE DE PLANIFICARE

3.1. Definiţie. Rolul şi funcţiile planificării
3.2. Documente de planificare
3.3. Organizarea activităţii în şcoală
Aplicaţii
Referinţe bibliografice

OBIECTIVE:

După ce vor studia acest capitol, studenţii vor şti:
– să definească planificarea, ca funcţie a managementului într-o instituţie de învăţământ;
– să enumere funcţiile planificării;
– să descrie diverse forme de organizare a muncii în şcoală.
Ei vor fi, de asemenea, în măsură:
– să elaboreze un plan general de muncă pentru un anumit tip de şcoală;
– să întocmească o fişă a postului pentru o funcţie dată;
– să organizeze activitatea personalului didactic în raport cu anumite obiective.

3.1. DEFINIŢIE. ROLUL ŞI FUNCŢIILE PLANIFICĂRII

Planificarea este o activitate complexă prin care se stabileşte (în linii mari sau mai amănunţit) cum vor fi utilizate resursele umane şi materiale, financiare, informaţionale şi de timp de care dispune organizaţia şcolară, pentru atingerea obiectivelor proiectate.

Rolul ei principal este acela de a preciza *ce se întreprinde* practic, în şcoală, într-o anumită perioadă de timp (mai mare sau mai mică), pentru aplicarea unei (unor) decizii, *de către cine, cu ce mijloace* materiale şi financiare şi *până când.*

Planificarea este, de fapt, o activitate de *anticipare* a ceea ce se va face în fiecare etapă din anul şcolar, pe *domenii* şi *probleme*, în aşa fel încât obiectivele

procesului de învățământ să se realizeze la un nivel de performanță cât mai ridicat cu toți elevii sau cu majoritatea lor.

Este foarte important ca, în procesul planificării, managerii școlari să dispună de informațiile necesare identificării factorilor (interni și externi) care vor influența (în bine sau în rău) activitatea membrilor organizației școlare, rezultatele așteptate.

Sesizarea abaterilor potențiale, care pot apărea pe parcursul activității, permite adoptarea unor măsuri de prevenire și corectare încă din faza planificării.

Din acest motiv, în școala modernă sunt preferați așa-numiții directori *vizionari*, care dispun de metode și tehnici adecvate pentru prospectarea viitorului, dar și de o intuiție care să le permită „navigarea" fără riscuri mari (pentru organizația lor) pe „oceanul" viitorului.

Acești directori vizionari nu vor mai fi nevoiți să conducă sub presiunea evenimentelor (cu un procent de eroare adesea prea ridicat). Ei vor avea o *perspectivă clară*, pe care o vor prezenta (ca element de stimulare) și celorlați membri ai organizației, determinându-i să acționeze conștient, motivat și responsabil pentru îndeplinirea sarcinilor ce le revin.

Planificarea îndeplinește, astfel, o seamă de *funcții* importante, cum sunt: *de orientare* (a organizației în ansamblu și a diferitelor ei componente); *de raționalizare* (a resurselor umane, materiale și financiare, ca și a timpului); *de motivare* (a personalului de execuție, îndeosebi).

Ea se realizează atât la nivelul instituției de învățământ (*planificare strategică*), având, de regulă, durata unui ciclu de învățământ sau a unui an școlar, cât și la nivelul compartimentelor (catedre și comisii metodice, contabilitate, administrație etc.) și al *personalului* (*planificare operațională*), durata ei fiind un semestru, o lună sau o săptămână.

Produsul procesului de planificare este *planul*. *Structura planului* cuprinde: obiective, activități, responsabilități, termene, modalități de control și evaluare.

3.2. DOCUMENTE DE PLANIFICARE

În instituțiile de învățământ se regăsesc, de regulă, următoarele planuri: planul de școlarizare, planul de activitate anual, planul de muncă semestrial, planul (bugetul) de venituri și cheltuieli, planul de dotări, planul de investiții (ocazional), planuri speciale (de vacanță, pentru aniversarea unor evenimente importante din viața școlii, pentru pregătirea elevilor dotați, de meditații și consultații, consacrate activității cu părinții, de protecția muncii, pentru prevenirea și stingerea incendiilor ș.a.), planurile catedrelor și ale comisiilor metodice, planificările calendaristice ale cadrelor didactice.

Principalul document de planificare este *planul de muncă* (activitate) *anual*. Elaborarea lui se bazează pe analiza activității desfășurate în anul de învățământ anterior care furnizează informații relevante despre „starea" sistemului, adică a

instituției de învățământ, cu accent pe disfuncționalități, pe punctele nevralgice. Pe această bază, ținând seama și de sarcinile ce revin școlii din programele de reformă, de anumiți factori de influență (interni și externi), se stabilesc *direcțiile principale* de acțiune în anul nou de învățământ și *obiectivele prioritare*.

Claritatea obiectivelor asigură claritatea orientării întregului proces condus, deci posibilitatea de a organiza, motiva și dirija personalul pentru îndeplinirea lor.

Obiectivele sunt enunțuri cu caracter anticipativ care descriu o intenție, un *rezultat* așteptat. Ele trebuie să fie corelate strâns cu resursele disponibile (umane, manageriale, financiare și de timp).

Ierarhizarea lor este deosebit de importantă, deoarece „debarasează" planul anual de „balastul informațional" care-l face, adesea, inoperant.

Activitățile și *acțiunile* proiectate (al căror scop este acela de a conduce la realizarea obiectivelor) vor fi și ele formulate clar și precis, însoțite de măsuri, încadrate judicios în timp și repartizate (ca răspunderi) unor colective sau persoane. Deosebit de importantă pentru asigurarea reușitei, ni se pare a fi *precizarea modalităților de evaluare* a îndeplinirii măsurilor preconizate.

Alcătuirea planului anual („gruparea" activităților, acțiunilor și a măsurilor preconizate) nu este standardizată, ea fiind lăsată în seama consiliilor de administrație ale școlilor. Cu toate acestea, le sugerăm „proiectanților" să adopte unele criterii de „structurare" a planului anual.

Astfel de criterii ar putea fi:

– *succesiunea activităților* pe parcursul anului de învățământ (elaborarea planului de școlarizare, organizarea concursului de admitere – acolo unde este cazul – sau a înscrierii elevilor, repartizarea acestora pe clase etc.);

– *prioritatea obiectivelor*, așa cum a fost stabilită de consiliul de administrație;

– *abordarea activității pe domenii* și *probleme* mari, *potrivit funcțiilor managementului* (planificare, organizare, control, evaluare etc.);

– structurarea planului *pe baza atribuțiilor* organismelor de conducere și ale managerilor, așa cum sunt ele specificate în lege și în alte acte normative.

După opinia noastră, cea mai funcțională alcătuire a unui plan anual de activitate este cea *pe domenii și probleme*, în cadrul cărora activitățile (acțiunile) și măsurile corespunzătoare sunt înscrise corespunzător obiectivelor stabilite.

Exemplu

Domeniul: Deschiderea anului de învățământ
Obiective:

1. Realizarea integrală (ca volum și structură) a planului de școlarizare.
2. Asigurarea condițiilor materiale și financiare, a bazei didactico-materiale cerute de realizarea planului de modernizare.
3. Asigurarea încadrării școlii cu personal didactic, auxiliar și adiministrativ.

Obiective	Activităţi (acţiuni)	Măsuri
1.	◆Efectuarea, pe teren, a recensământului.	◆Repartizarea cadrelor didactice pe străzi (sate) în cadrul circumscripţiei şcolare. ◆ Popularizarea acţiunii prin presa locală etc.
	◆Popularizarea liceului (şcolii profesionale) în rândul şcolilor cu clasele I-VIII din localitate şi din judeţ.	◆Realizarea unor pliante, afişe, fluturaşi, casete video etc.. ◆Repartizarea cadrelor didactice pe şcoli.
	◆Organizarea concursului de admitere, potrivit normelor metodologice aprobate de minister pentru anul în curs (sau a înscrierii, după repartizarea computerizată a elevilor).	◆ Pregătirea sălilor de clasă. ◆Asigurarea tipizatelor şi a hârtiei pentru ciorne. ◆Stabilirea supraveghetorilor. ◆Tipărirea anunţurilor referitoare la concurs şi a listelor cu repartizarea candidaţilor pe săli.
	◆Analiza mişcărilor de elevi şi reevaluarea efectivelor de elevi pe clase, potrivit situaţiei reale, prin raportare la normele în vigoare (efective minime, medii şi maxime, condiţiile de scindare sau de fuzionare a claselor).	◆ Verificarea existenţei confirmărilor şcolilor la care s-au transferat anumiţi elevi. ◆Verificarea evidenţelor cu elevii veniţi prin transfer de la alte şcoli şi a cererilor depuse în acest scop. ◆ Verificarea cataloagelor pentru identificarea elevilor retraşi, repetenţi, exmatriculaţi etc.
	◆Efectuarea vizitei medicale a elevilor	◆Planificarea claselor, pe zile şi ore, pentru vizita medicală. ◆ Evaluarea concluziilor şi comunicarea rezultatelor celor interesaţi (diriginţi, elevi, profesori).

BCU IAŞI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2.	◆ Asigurarea spațiului de școlarizare.	◆ Compararea sălilor existente cu cifrele de școlarizare și identificarea soluțiilor pentru asigurarea necesarului de spații de învățământ, pe cicluri de școlarizare, pe serii și pe forme de învățământ (zi și seral). ◆ Efectuarea lucrărilor de reparații și curățenie la spațiile existente. ◆ Stabilirea spațiilor destinate unor săli specializate (cabinete, laboratoare etc.) și amenajarea lor corespunzătoare.
	◆ Asigurarea mobilierului și a materialelor didactice.	◆ Analiza stării dotării și stabilirea măsurilor necesare pentru recondiționări, completări și dezvoltări. ◆ Întreprinderea unor demersuri pentru obținerea de mobilier și mijloace de învățământ noi (plan de dotări). ◆ Stabilirea materialelor didactice posibil de confecționat cu forțe proprii. ◆ Amenajarea unor terenuri de sport și locuri de joacă etc.
	◆ Analiza execuției bugetare și repartizarea bugetului aprobat pe compartimente și tipuri de acțiuni.	◆ Stabilirea priorităților; ◆ Identificarea unor noi surse de finanțare. ◆ Eșalonarea plăților în funcție de priorități etc.
3.	◆ Analiza statului de funcțiuni.	◆ Stabilirea posturilor și catedrelor vacante (care nu se desființează în următorii 2-3 ani) și înaintarea lor la

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITARĂ

inspectoratul şcolar pentru a fi scoase la concurs sau încadrate prin transfer, detaşare, suplinire, cumul sau plata cu ora.
- Organizarea concursurilor pentru ocuparea posturilor vacante, în cazul personalului auxiliar şi administrativ .

Pentru fiecare măsură în parte (sau grup de măsuri), se stabilesc persoanele care asigură îndeplinirea acestora, cele care răspund din partea conducerii şcolii (director, director adjunct, alţi membri ai Consiliului de Administraţie), precum şi termenele de realizare.

Fără a sugera anumite forme rigide de elaborare a planului general (anual) de muncă al şcolii, reamintim că „planificarea învăţământului vizează, pe de o parte, determinarea efectivelor şcolare şi a reţelei de instituţii şcolare, iar pe de altă parte, structura, conţinutul şi tehnologia instruirii în vederea atingerii scopurilor educaţionale" (1, p. 245).

La nivelul unităţii şcolare, planificarea presupune respectarea unor algoritmi care diferă de la un autor la altul (2, p. 31, de exemplu), dar ea lasă managerilor şcolari un câmp vast de manifestare a iniţiativei creatoare.

Dincolo de reglementări, realităţile şcolii sunt cele care determină un anumit mod de lucru, proiectat cu grijă, pe baza unor previziuni realiste şi a evaluării corecte a resurselor disponibile (materiale, financiare, umane, informaţionale şi de timp).

3.3. ORGANIZAREA ACTIVITĂŢII ÎN ŞCOALĂ

Organizarea – ca funcţie a managementului – asigură punerea în operă a planurilor, prin stabilirea celei mai potrivite configuraţii a instituţiei de învăţământ (*organigrama*), ca şi printr-o *utilizare optimă a personalului, a resurselor materiale, financiare şi informaţionale.*

Activităţile (acţiunile) proiectate în cadrul procesului de planificare devin operaţionale în urma unor decizii (colective sau individuale), prin care se stabileşte „cine" acţionează, „cum" anume şi „cu ce" mijloace, cine cu cine cooperează, cine răspunde şi cine controlează etc.

Cu alte cuvinte, executarea prevederilor diverselor planuri se realizează în mod *organizat* şi *sistematic.*

Prima *condiţie a reuşitei* într-o organizaţie şcolară (sau de alt tip) este ca fiecare *să ştie precis ce are de făcut*, cu alte cuvinte, *care-i sunt atribuţiile.*

Acestea sunt, de regulă, stabilite prin acte normative (*Legea învățământului, Statutul personalului didactic, Regulamentul de organizare și funcționare, Regulamentul de ordine interioară* etc.), însă aceste documente nu epuizează întreaga problematică specifică școlii și diferitelor ei compartimente. Mai mult, în condiții de austeritate bugetară, unele persoane sunt nevoite să îndeplinească și alte atribuții pe lângă cele caracteristice postului ocupat. Apare, astfel, necesitatea de a *se analiza atribuțiile personalului* existent la nivelul fiecărei instituții de învățământ și de a se asigura redistribuirea acestora în așa fel încât resursele umane să fie valorificate optim (cât mai bine, în condiții date).

După opinia unor specialiști în organizarea muncii (3, p. 76), pentru a cunoaște atribuțiile personalului, managerii trebuie să pună și să afle răspunsul la următoarele întrebări:

- Ce se execută?
- Cine execută?
- Cine decide?
- Cine transmite ordinul?
- Cine studiază?
- Cine controlează?
- Cine a transmis?
- Cui a transmis?
- Cine coordonează?
- Cine informează?
- Cine este informat?
- Cine consultă?
- Cine este consultat?

Răspunsurile la aceste întrebări se pot obține pe diferite căi, între care autorii citați menționează: analiza documentelor care definesc atribuțiile; analiza circuitelor și a imprimatelor; chestionare; interviuri; analiza posturilor.

Acestora le putem adăuga observarea sistematică a activității personalului și evaluarea acestei activități în raport cu atribuțiile stabilite inițial și cu cerințele reale ale instituției de învățământ, într-o anumită etapă a existenței sale.

Chestionarul alăturat poate oferi un model celor interesați în analiza atribuțiilor subordonaților (3, p. 78):

NUMELE : FUNCȚIA : DATA :
STRUCTURA
1. De la cine primiți ordine:
2. Cui dați ordine:
3. Care este șeful dvs.:
4. De la cine primiți informații:
5. Cui dați informații:
6. Cu cine țineți ședințe în mod regulat:

ATRIBUȚII

7. Ce imprimate folosiți:
   Ce registru folosiți:
   Faceți mențiuni prin DA sau NU, care:
   Luați informații prin DA sau NU , care:
8. Ce lucrări executați:
   în fiecare zi;
   în fiecare săptămână;
   în fiecare lună;
   cu alte periodicități.
9. Executați lucrările dvs. singur sau în colaborare:
   În al doilea caz, cu cine:
10. Aveți cunoștință că și alte persoane fac aceleași lucrări ca și dvs.: DA sau NU.
11. Dintre lucrările pe care le executați, care sunt, după părerea dumneavoastră, cele care ar fi de preferat să fie executate de alții:
12. Dintre lucrările executate de alții, care ar fi cele care ar fi de preferat să fie executate de dvs.:
13. Care sunt lucrările care vă par inutile:
    De ce:
14. Ce lucrări sau statistici care nu există actualmente ar ușura, după părerea dumneavoastră:
– funcționarea serviciului dvs.:
– gestiunea întreprinderii:
15. Care sunt lucrările pe care preferați să le executați:
16. Care sunt lucrările pe care le executați cu cea mai puțină plăcere:

Din analiza întrebărilor acestui chestionar se observă cu ușurință că el poate fi aplicat personalului didactic auxiliar, precum și celui din domeniul economico-financiar și administrativ-gospodăresc dintr-o instituție de învățământ cu scopul de a perfecționa atribuțiile pe categorii de posturi.

Pentru personalul de instruire, atribuțiile nedidactice se stabilesc pentru fiecare caz în parte, anual, pe baza Legii învățământului (4, Titlul V, cap. I), a Statutului personalului didactic (5, Titlul IV, cap. I), altor acte normative, precum și în funcție de aptitudini și disponibilități, așa cum se va vedea în cele ce urmează.

Principalele atribuții ale personalului didactic rămân însă cele strict legate de procesul de învățământ și anume:

- pregătirea pentru lecții și pentru celelalte activități instructiv-educative;
- participarea la activitățile organizate (în școală și în afara ei) pentru perfecționarea pregătirii de specialitate și metodice;
- realizarea activităților de instruire și educare la clasele (grupele) care-i sunt repartizate în cadrul normei anuale;
- evaluarea activităților comune, desfășurate cu elevi (preșcolari) și a rezultatelor obținute de aceștia;

- încheierea situației școlare a elevilor;
- participarea la examenele și concursurile școlare pentru care este solicitat de conducerea instituției de învățământ și de inspectoratul școlar;
- îndeplinirea altor atribuții (cu caracter permanent sau temporar) ce-i sunt stabilite de conducerea școlii, în strânsă legătură cu buna organizare și desfășurare ale procesului de învățământ (dezvoltarea bazei didactico-materiale, organizarea de meditații și consultații sau a unor forme intensive de pregătire cu elevii dotați, participarea la drumeții, excursii și vizite cu scop didactic, la activitatea taberelor școlare, la diferite acțiuni ale școlii cu familia etc.).

Aceste atribuții vor fi stabilite, anual, pentru fiecare membru al personalului didactic, auxiliar și administrativ, precum și pentru personalul didactic de conducere (directori, directori adjuncți, șefi de catedre și ai colectivelor de specialitate), în conformitate cu actele normative în vigoare, cu situația particulară a instituției de învățământ (profil, organigramă, plan de școlarizare, poziție etc.).

Organizarea într-o instituție de învățământ presupune și o *grupare adecvată a resurselor umane disponibile* pentru realizarea obiectivelor stabilite prin plan.

Este vorba, îndeosebi de *constituirea catedrelor* sau a *comisiilor metodice*, precum și a unor *colective cu caracter permanent* sau *temporar* pentru soluționarea unor probleme cum sunt:

- alcătuirea orarului;
- înfrumusețarea școlii;
- ordinea, curățenia și disciplina;
- pregătirea elevilor cu aptitudini speciale sau a celor care întâmpină dificultăți la învățătură;
- cercurile literar-artistice, tehnico-științifice, sportive etc.;
- frecvența elevilor;
- serbările școlare și concursurile sportive;
- drumeții, excursii, vizite și tabere școlare;
- modernizarea mijloacelor de învățământ și a tehnologiilor didactice;
- protecția muncii;
- prevenirea și stingerea incendiilor;
- educația rutieră;
- educația sanitară (cu accent pe combaterea consumului de alcool și droguri, a fumatului, prevenirea îmbolnăvirii cu virusul HIV sau al hepatitei epidemice etc.).

Aceste colective (dintre care unele reglementate în mod special prin acte normative) se alcătuiesc în funcție de cerințele practicii școlare și diferă de la o unitate de învățământ la alta.

Activitatea lor va fi cu atât mai rodnică cu cât colectivele corespund unor necesități stringente și cuprind acele persoane care dovedesc aptitudini și implicare în soluționarea problemelor pentru care au fost constituite.

În cadrul organizării, directorii instituțiilor de învățământ asigură:

- constituirea normelor didactice;

- repartizarea personalului didactic pe clase;
- constituirea catedrelor (comisiilor metodice);
- numirea diriginților;
- repartizarea elevilor pe clase;
- alcătuirea orarului și întocmirea graficului de utilizare a laboratoarelor, atelierelor, cabinetelor și altor săli specializate, a sălilor și terenurilor de sport;
- buna desfășurare a concursurilor de admitere, a examenelor de absolvire și de bacalaureat, a examenelor de corigență și a concursurilor școlare;
- alte activități prevăzute în Legea învățământului, în Statutul personalului didactic, în Regulamentul de organizare și funcționare a școlii și în alte acte normative.

O mențiune specială se cuvine a fi făcută în ceea ce privește *organizarea sistemului informațional* și (acolo unde este posibil) a subsistemului informatic al acestuia, care permite prelucrarea automată a datelor.

Informația vizează o multitudine de aspecte, cum sunt: planul de școlarizare, repartizarea elevilor pe ani de studiu, pe profiluri și specializări, efectivele de elevi (pe ansamblu, pe ani de studiu și pe clase), repartizarea lor pe limbi străine, evidența elevilor cu aptitudini speciale, baza materială a școlii (spațiul școlar și indicele de utilizare a lui, mobilierul, mijloacele de învățământ etc.), fondurile bănești necesare și disponibile, probleme de personal, planurile de învățământ și programele analitice, orarul, probele diferitelor examene și concursuri, frecvența elevilor și rezultatele obținute de ei la învățătură etc.

Obținerea operativă a informațiilor cerute de analiza unor situații și de adoptarea unor decizii este esențială în conducerea modernă.

Directorii eficienți își constituie aceste informații sub forma *tabloului de bord*, care le permite accesul la datele și informațiile necesare în mod operativ fapt care le asigură posibilitatea de a soluționa prompt și competent problemele care apar în orizontul conducerii (6).

Organizarea într-o instituție de învățământ va conduce la obținerea rezultatelor proiectate (în condițiilor în care personalul didactic – preponderent în ansamblul personalului – este mai dificil de antrenat în activități la care nu subscrie în mod deliberat), dacă sunt avute în vedere câteva cerințe:

– să precizeze clar ce se așteaptă de la membrii organizației școlare în fiecare etapă (solicitările să nu fie exagerate);

– să fie solicitat fiecare în funcție de competență, de aptitudini, posibilități și opțiuni;

– să se asigure o comunicare adecvată în școală și să se evite conflictele (climatul școlar este esențial în orice situație);

– să se îmbine armonios organizarea formală cu inițiativa și responsabilitatea personalului;

– organizarea personalului să nu se bazeze doar pe sarcini trasate administrativ, ci și pe motivarea oamenilor și pe cooperarea dintre ei;

– delegarea atribuțiilor conducătorilor către colective sau persoane va fi întotdeauna binevenită dacă acest lucru este posibil și nu contravine unor reglementări.

APLICAȚII

- Elaborați o posibilă fișă a postului pentru un profesor (de o anumită specialitate), în baza analizei prealabile a Legii învățământului și a Statutului personalului didactic.
- Concepeți o grupare a personalului didactic dintr-un liceu (cu internat și cantină) pe colective, ale căror atribuții le veți stabili în funcție de prioritățile etapei (semestrul al doilea al anului școlar).
- Precizați (după consultarea actelor normative în vigoare) competențele și principalele atribuții ale Consiliului de Administrație al unei școli.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Popescu, Vasile V., *Știința conducerii învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
2. Cristea, Sorin, *Managementul organizației școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
3. Gerbier, Jean, Aimard, C., *Organizare-Conducere*, Editura Politică, București, 1971.
4. Legea nr. 84 din 24 iulie 1995 (*Legea învățământului*).
5. Legea nr. 128 din iulie 1997 (*Statutul personalului didactic*).
6. *Sistemul informațional pentru conducerea învățământului*, în „Forum", nr. 4-5-6/1996.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 4

PROCESUL DECIZIONAL

4.1. Definiție și clasificare
4.2. Etapele procesului decizional
Aplicații
Referințe bibliografice

OBIECTIVE:

Studierea acestui capitol le va permite studenților:
– să definească decizia managerială;
– să precizeze tipurile acesteia și conținutul fiecărui tip de decizie;
– să deprindă aplicarea algoritmului decizional într-o instituție de învățământ;
– să exerseze diferite modalități de adoptare a unei decizii la nivelul unei anumite instituții școlare.

4.1. DEFINIȚIE ȘI CLASIFICARE

Stabilirea obiectivelor într-o instituție de învățământ ține și de știință, dar și de arta managerilor, de experiența, de capacitatea previzională și de intuiția lor.

Pentru atingerea obiectivelor stabilite, managerii unei organizații școlare au la îndemână un ansamblu de resurse (personal didactic, auxiliar și administrativ, elevi, spații de învățământ, materiale didactice, planuri și programe, tehnologii de instruire etc.) și diverse modalități de acțiune.

Utilizarea acestor resurse este doar parțial reglementată, managerii având posibilitatea să opteze pentru anumite variante, cunoscute sau imaginate de ei. Cum să utilizeze mai profitabil spațiile și mijloacele de învățământ? Au fonduri

băneşti disponibile? Ce forme de organizare a procesului de învăţământ şi ce tehnologii vor asigura succesul şcolar pentru toţi elevii?

Atât stabilirea obiectivelor, cât şi planificarea şi organizarea muncii în şcoală, controlul şi îndrumarea ţin de ceea ce, în management, se cunoaşte sub denumirea de *decizie.*

Decizia nu este altceva decât alegerea unei alternative dintre mai multe posibile. Este deci o problemă de opţiune, dar şi de competenţă managerială (care implică – pe de o parte – cunoaşterea teoriei manageriale şi cu deosebire a tehnicilor decizionale, iar – pe de altă parte – cunoaşterea problemelor şcolii şi a modalităţilor specifice de soluţionare a lor).

Prin decizie, conducătorul (individual sau colectiv) hotărăşte în legătură cu *modalităţile de acţiune practică* menite să conducă la realizarea obiectivelor proiectate şi *declanşează aceste acţiuni.*

În literatura de specialitate deciziile managerilor sunt clasificate după diferite criterii, operându-se cu aşa numitele *tipuri de decizii.*

Dintre acestea, pentru cazul particular al deciziilor adoptate în instituţiile de învăţământ, vom menţiona trei astfel de tipuri:

a) decizii *strategice, tactice* şi *operative* (unde criteriul de clasificare este cel al nivelului de elaborare şi adoptare a deciziilor, conţinutul acestora şi orizontul de timp la care se referă);

b) decizii *individuale* şi *colective* (atât în funcţie de cel care decide, cât şi de cei la care se referă);

c) decizii *creatoare* şi de *rutină* (situaţie în care criteriul de clasificare este acela al existenţei sau inexistenţei unui algoritm pe baza căruia decidentul face alegerea).

Ne vom referi, pe scurt, la fiecare dintre aceste tipuri de decizie.

Decizie strategică este acea decizie care jalonează activitatea şcolii (în ansamblu sau pe domenii) pe termen lung, încercând să contureze perspectiva, fără a intra în detalii. Ea are caracter orientativ şi se adoptă colectiv, la nivelul Parlamentului, al Guvernului şi al Ministerului Educaţiei Naţionale. Asemenea decizii se pot adopta (respectând proporţia) şi la nivelul unităţilor şcolare, de către consiliile profesorale şi/sau de administraţie, pe baza politicii şcolare şi a studiilor de prognoză în domeniul învăţământului.

Decizia tactică are drept scop concretizarea deciziei strategice într-o etapă determinată – de regulă un an – şi vizează diferite domenii ale activităţii şcolare şi funcţii ale conducerii.

Decizia operativă vizează soluţionarea problemelor curente în cadrul acestor activităţi şi funcţii, având adesea un caracter repetativ. Adoptarea lor se face, de regulă, de managerul care are în atribuţii activitatea sau problema respectivă.

Decizia colectivă se adoptă când este vorba de soluţionarea unor probleme mai complexe şi mai dificile, cu implicaţii asupra bunului mers al unităţii şcolare în ansamblul ei, în timp ce *decizia individuală* priveşte, mai ales, probleme curente şi de rutină, în care managerul şcolar situat pe o anumită treaptă ierarhică

poate decide singur, în limitele sale de competență stabilite prin acte normative speciale sau prin fișa postului.

Este considerată *decizie de rutină* acea decizie care se adoptă pe baza unor reglementări sau a unor algoritmi cunoscuți și care nu implică o cantitate mare de informații și un timp îndelungat pentru pregătire.

În schimb, deciziile mai importante, impuse de apariția unor probleme noi, cu care decidentul nu s-a mai confruntat și care, prin implicațiile lor, pot influența scopurile școlii, soarta unor elevi sau a unor profesori, sunt considerate *decizii creatoare*. Ele presupun atât o analiză complexă și aprofundată a situației în momentul deciziei, cât și capacitatea de prevedere a celor care decid (consiliu profesoral, consiliu de administrație și – mai rar – echipa restrânsă de conducere, adică directorul și directorii adjuncți).

Celelalte tipuri sunt prezentate în alte lucrări de management (exemplu: 1, p. 97-98 și 2, p. 181-183).

Deciziile strategice și tactice (care sunt, de fapt, decizii creatoare, adoptate în colectiv) au caracter procesual, cuprinzând o serie de activități etapizate: pregătirea și adoptarea deciziei și a măsurilor de aplicare; aplicarea deciziei și controlul îndeplinirii ei.

4.2. ETAPELE PROCESULUI DECIZIONAL

4.2.1 PREGĂTIREA DECIZIEI

Este un proces complex care cuprinde următorii „pași" (3; p. 56-64):

a) *Identificarea problemelor*, adică selecționarea lor din multitudinea de „evenimente" care se succed, adesea rapid și șocant, în viața școlii.

Înțelegem prin *problemă* un enunț care consemnează o diferență, o neconcordanță între rezultatele obținute și cele preconizate într-o activitate sau între un anumit mod de acțiune practică și cel proiectat. O problemă poate fi, de asemenea, un eveniment deosebit (care impune fie o atitudine, fie o intervenție a managerilor școlari), o situație critică sau de criză, în legătură cu care se impune o anumită decizie sau un șir de decizii.

Identificarea problemelor de analizat, în vederea adoptării unor decizii, reclamă un contact permanent al consiliilor profesorale, consiliilor de administrație, directorilor și directorilor adjuncți cu viața școlii, pe care sunt datori s-o cunoască sub toate aspectele.

Această cunoaștere se realizează, îndeosebi, prin:

- controlul exercitat de personalul de conducere, pe baza atribuțiilor ce-i revin;
- sesizările făcute de cadrele didactice, de elevi și de părinți, de presă, de autoritățile locale etc.;

• inspecția școlară.

b) *Obținerea informațiilor* necesare pentru stabilirea cauzelor, dimensiunii implicațiilor problemelor identificate (selecționate după importanță, gravitate etc.).

Informațiile necesare se obțin de către factorii decizionali (individuali sau colectivi) pe diverse căi (analiza unor situații, cercetarea unor documente, anchete, analiza rezultatelor obținute de elevi la diferite examene și concursuri etc.), cu grija cuvenită față de factorul timp, adesea esențial în adoptarea unor decizii oportune și eficiente.

Datele și informațiile sunt consemnate (înregistrate) și grupate după gradul de corelare cu natura abaterii* a cărei cauză vrem s-o identificăm înainte de a lua o decizie sau de a găsi o soluție.

c) *Selecționarea, organizarea și prelucrarea informațiilor (datelor, faptelor).*

Selecționarea se referă la eliminarea informației redundante și păstrarea celei esențiale și semnificative pentru analiza unei situații-problemă.

Organizarea constă în gruparea informațiilor pe categorii (probleme sau elemente componente ale acestora) după gradul de corelare cu problema analizată. La această grupare se ține seama și de scopurile urmărite, de reglementări, de priorități și de resursele disponibile.

Datele statistice se înscriu în tabele și se analizează cu metode specifice (4, cap. I, II și III; 5, cap. II, III și IV).

Prelucrarea informațiilor, în general, se face cu ajutorul unor metode calitative (comparația, analogia, inducția și deducția, analiza și sinteza) și/sau cantitative (matematice și statistice), în scopul relevării notelor caracteristice, esențiale și relevante ale problemelor (fenomenelor, evenimentelor) studiate.

Toate aceste activități și operații, cu ajutorul cărora putem interpreta în mod corespunzător datele și informațiile obținute în vederea analizei situațiilor – problemă apărute în școală, sunt deosebit de importante pentru „pasul" următor al pregătirii deciziei:

d) *Elaborarea variantelor de acțiune și a proiectului planului de măsuri.*

Pentru fiecare variantă propusă se menționează avantajele și dezavantajele, precum și implicațiile de termen scurt, mediu și lung.

Se fac, de asemenea, corelările de rigoare ale soluțiilor preconizate cu resursele disponibile (sau posibil de obținut după adoptarea deciziei). Măsurile se schițează în funcție de variante.

Cu această operație se încheie, de fapt, etapa pregătitoare a elaborării unei decizii.

4.2.2. ADOPTAREA DECIZIEI ȘI A MĂSURILOR DE APLICARE

Pe baza analizei fiecărei variante de acțiune, prin compararea avantajelor și dezavantajelor (sub toate aspectele, inclusiv al costurilor, atunci când este cazul),

decidentul (colectiv sau persoană) face o *opțiune*, alegând varianta cea mai avantajoasă sau pe cea mai puțin dezavantajoasă.

Alegerea cea mai potrivită ține de o seamă de factori, între care menționăm: pregătirea managerială și experiența decidentului, intuiția și capacitatea lui de previziune, curajul de a inova, starea de spirit din școală, resursele umane, materiale și financiare, cadrul legislativ-normativ.

Când deciziile se iau în colectiv (consiliu profesoral sau consiliu de administrație), directorul are grijă să pregătească atent participarea la dezbateri, pentru ca acestea să fie la obiect, pertinente și motivate.

După adoptarea unei variante (decizii) se discută și se aprobă și măsurile de aplicare, se stabilesc responsabilități, termene de rezolvare (finale și parțiale), precum și modalitățile de evaluare.

4.2.3. APLICAREA DECIZIEI ȘI URMĂRIREA ÎNDEPLINIRII EI

Aplicarea unei decizii implică o seamă de activități menite să asigure trecerea de la intenție la acțiune și atingerea obiectivelor dorite.

Ele sunt:

– comunicarea deciziei;

– explicarea ei și motivarea personalului;

– organizarea implementării deciziei;

– controlul îndeplinirii deciziei;

– reglarea acțiunii practice de aplicare a deciziei, pe baza concluziilor desprinse din control;

– evaluarea rezultatelor parțiale și adoptarea unor decizii de corectare a deciziei inițiale (atunci când acest lucru se impune);

– evaluarea rezultatelor finale.

Toate aceste activități sunt strâns legate între ele și, ca atare, interdependente.

Din acest motiv ele se cer pregătite cu grijă și realizate cu profesionalism de directorul unității de învățământ, de adjuncții săi și de organele colective de conducere (consiliul profesoral, cel de administrație).

Regula de aur a oricărei acțiuni eficiente (deci și cheia succesului în activitatea de conducere a școlii) este *îmbinarea controlului cu îndrumarea* celor antrenați în aplicarea unor decizii, pe fundalul unui *climat* de muncă susținută, de inițiativă personală și responsabilitate.

APLICAȚII

- Formulați 2-3 exemple de situații-problemă, specifice școlii, care implică anumite decizii pentru soluționarea lor adecvată.
- Construiți un „caz" în care consiliul de administrație al unui liceu urmează să ia o decizie „creatoare" și parcurgeți etapele prezentate în acest capitol.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Joița, Elena, *Management școlar. Elemente de tehnologie managerială*, Editura „Gheorghe Cârțu Alecsandru", Craiova, 1995.
2. Petrescu, Ion, *Management*, Editura Tipocart-Brașovia, Brașov, 1993.
3. Jinga, Ioan, *Conducerea învățământului. Manual de management instrucțional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993.
4. Novak, Andrei, *Ghid statistic pentru cercetările de educație și învățământ*, Editura Litera, București, 1988.
5. Smith, Milton G., *Ghid simplificat de statistică pentru psihologie și pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 5

CONTROLUL, ÎNDRUMAREA ŞI EVALUAREA ACTIVITĂŢII INSTRUCTIV-EDUCATIVE

5.1. Definiţie, scop, funcţii şi cerinţe ale controlului
5.2. Tipuri de control
5.3. Pregătirea, organizarea, desfăşurarea şi finalizarea controlului
5.4. Evaluarea personalului didactic, didactic-auxiliar şi administrativ
Aplicaţii
Referinţe bibliografice

OBIECTIVE:

După ce veţi studia acest capitol, veţi şti:
– să definiţi şi să clasificaţi controlul;
– să enumeraţi funcţiile acestuia;
– să descrieţi etapele controlului;
– ce este şi cum se realizează practic evaluarea personalului într-o instituţie de învăţământ preuniversitar.
De asemenea, veţi putea face:
– un plan de control;
– un formular de evaluare a personalului dintr-o şcoală (didactic, auxiliar, administrativ).

BCU IAŞI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

5.1. DEFINIȚIE, SCOP, FUNCȚII ȘI CERINȚE ALE CONTROLULUI

5.1.1. *Controlul* este acea funcție a conducerii prin care se verifică dacă obiectivele stabilite sunt atinse și în ce măsură anume.

Scopul controlului este de a verifica în permanență dacă sistemul (procesul) condus funcționează la parametrii proiectați (dacă se desfășoară potrivit intențiilor conducătorilor) și se află pe o traiectorie care duce spre obiectivele finale, dinainte stabilite.

În învățământ, rolul controlului (efectuat la diferite niveluri ierarhice) este, în principal, acela de a constata dacă, atât la nivelul sistemului și pe domenii, cât și la nivelul instituțiilor, activitatea de instruire și educare a elevilor (studenților, cursanților adulți) se desfășoară în conformitate cu reglementările în vigoare (legi, hotărâri ale Guvernului, ordine și instrucțiuni ale Ministerului Educației și Cercetării etc.), cu principiile procesului de învățământ, cu cerințele tehnologiilor didactice moderne și dacă rezultatele finale sunt la nivelul standardelor stabilite pe plan național.

5.1.2. *Funcțiile controlului*, indiferent de nivelul la care se exercită, pot fi considerate a fi următoarele:

a) *Funcția de supraveghere* a funcționării sistemului, diferitelor subsisteme, instituției sau procesului de învățământ. Cu cât va fi mai complexă, mai cuprinzătoare, mai sistematică și mai riguroasă, cu atât supravegherea va fi în măsură să le sesizeze, din timp, factorilor de conducere, eventualele perturbări, disfuncționalități și abateri de la „traseul" stabilit prin decizie și prin organizare, ajutându-i să intervină operativ și oportun pentru reglarea sistemului și pentru optimizarea procesului de învățământ.

b) *Funcția de conexiune inversă* (feedback), prin care li se asigură cadrelor de conducere informații privind modul de receptare a ordinelor și dispozițiunilor transmise subordonaților, de aplicare a diverselor decizii și a planurilor (programelor) de măsuri corespunzătoare.

c) *Funcția de prevenire* a apariției unor abateri potențiale de la „traseul" care conduce spre obiectivele stabilite prin diferite planuri și programe de activitate.

d) *Funcția de corectare* și perfecționare a activității în domeniul care constituie obiectul controlului și (uneori) chiar a deciziilor care au declanșat-o.

Aceste funcții se întrepătrund și se completează reciproc, asigurând în final optimizarea procesului de învățământ (în cazul școlilor) și realizarea unor performanțe cât mai ridicate.

5.1.3. Pentru a fi eficient, controlul trebuie să stabilească anumite *cerințe*:
– claritatea obiectivelor;
– caracterul concret;

– competența celor care efectuează controlul;
– exigența principială;
– însoțirea controlului de îndrumare;
– adoptarea unor măsuri de soluționare a dificultăților constatate și urmărirea aplicării lor;
– ținerea unei evidențe clare a constatărilor făcute, a îndrumărilor și recomandărilor formulate, a termenelor stabilite pentru înlăturarea unor neajunsuri;
– revenirea, pentru a constata dacă s-au înregistrat progrese în perioada care a trecut de la controlul precedent.

5.2. TIPURI DE CONTROL

Controlul poate fi:

a) *frontal* (sau general), atunci când sunt supuse verificării, analizei și aprecierii toate domeniile și compartimentele dintr-o instituție de învățământ;

b) *tematic*, atunci când se verifică numai una sau câteva laturi ale activității;

c) *curent* (operativ).

În cazul controalelor *frontale*, obiectul verificărilor îl constituie:

– conducerea (la nivelul instituției și pe compartimente);
– sistemul informațional;
– logistica (spații de învățământ, dotări etc.);
– procesul de învățământ (obiective, conținuturi, forme de organizare și desfășurare, metode și tehnici de instruire și evaluare, climatul, pregătirea personalului didactic și auxiliar, pregătirea elevilor sau studenților etc.);
– activitatea de perfecționare a pregătirii personalului (didactic, de conducere, auxiliar);
– activitatea de cercetare științifică (la instituțiile de învățământ superior);
– alte domenii, probleme și aspecte, în funcție de specificul instituției de învățământ;
– activitatea întregului personal angajat în instituție (controlul finalizându-se și cu acordarea de calificative).

Controalele frontale se efectuează, de regulă, de către eșaloanele superioare instituției de învățământ, la intervale stabilite prin planul de control și au drept scop evaluarea globală și optimizarea activității de ansamblu a instituției. Ele se pot realiza însă și de conducerea instituției, cu scop de autoevaluare și autoperfecționare, situație în care apelează la specialiști și experți din alte instituții specializate în managementul calității și la sprijinul eșalonului superior.

Controalele tematice se realizează atât de eșanloanele superioare, cât și de cadrele de conducere din instituția de învățământ, în funcție de domeniul, sfera de competență și responsabilitatea fiecăruia.

Controlul curent (operativ) este cel efectuat zilnic de fiecare șef în domeniul de care răspunde, pe baza atribuțiilor funcționale ale subordonaților și urmă-

reşte asigurarea desfăşurării unei activităţi normale şi a unui climat de muncă adecvat.

Acest tip de control trebuie să respecte aceleaşi cerinţe ca şi controlul frontal şi tematic; în plus, să asigure cuprinderea adecvată a problemelor şi a personalului şi să se bazeze pe o exigenţă principială (nici toleranţă, nici pretenţii exagerate, să nu-i favorizeze pe unii şi să-i suprasolicite pe alţii; cu alte cuvinte, să se opereze cu aceleaşi criterii şi cu aceeaşi unitate de măsură pentru toată lumea).

Controlul în învăţământ se desfăşoară, de regulă, sub formă de inspecţie. Potrivit Legii învăţământului (1; art. 142, lit. a), inspecţia şcolară se realizează de către inspectoratele şcolare pentru instituţiile de învăţământ subordonate. Modalităţile practice de organizare şi desfăşurare a controalelor şi inspecţiilor în instituţiile de învăţământ sunt reglamentate prin Legea învăţământului şi prin instrucţiuni ale Ministerului Educaţiei şi Cercetării, prin metodologii şi alte reglementări (acte normative) specifice şi au caracter obligatoriu atât pentru cei ce efectuează controlul, cât şi pentru cei controlaţi.

Inspecţiei şcolare îi sunt consacrate fie lucrări speciale (2, 3), fie capitole în alte lucrări (4, 5, 6), care pot fi consultate de cei interesaţi.

Adoptarea unei legi cu privire la calitate în învăţământ, în care sunt prevăzute şi structuri de control şi de evaluare specifice, s-ar putea să conducă însă la reconsiderarea inspecţiei şcolare.

5.3. PREGĂTIREA, ORGANIZAREA, DESFĂŞURAREA ŞI FINALIZAREA CONTROLULUI

5.3.1. *Pregătirea controlului* începe cu precizarea domeniului şi a problemelor care urmează a fi controlate. Pentru fiecare domeniu în parte şi pentru fiecare problemă (în cadrul domeniului) se stabilesc *obiectivele* controlului, adică ce-şi propune să realizeze, în finalul activităţii, cel ce efectuează controlul (colectiv sau persoană).

Obiectivele se formulează clar şi precis, fără ambiguităţi, astfel încât cei ce efectuează controlul să ştie precis ce se urmăreşte şi cu ce scop se realizează activitatea de control.

În cadrul pregătirii, se elaborează şi o *tematică* a controlului care cuprinde:

– domeniul sau domeniile analizate;

– problemele urmărite în cadrul domeniului;

– obiectivele (pe domenii şi probleme);

– actele normative care stau la baza activităţii supuse controlului şi la care se raportează comisia sau persoana cu atribuţii de control;

– documentele şi activităţile, colectivele şi persoanele care vor fi analizate;

– metodele de control folosite;

– persoanele (persoana) care efectuează controlul și șeful comisiei de control;

– durata controlului;

– cine realizează materialele (concluziile) parțiale (pe probleme) și de sinteză, cine le prezintă și în ce cadru;

– când se prezintă concluziile și propunerile de măsuri la nivelul eșalonului superior (în cazul în care controlul într-o instituție de învățământ e realizat din dispoziția acestuia);

– alte detalii organizatorice, cum ar fi data și ora instruirii colectivului de control, documentele ce urmează a fi studiate înainte de începerea controlului, timpul afectat pentru pregătirea individuală a membrilor colectivului de control, ziua și ora începerii controlului, mijloacele de deplasare la locul controlului, anii de studii și clasele (grupele) la care se vor aplica teste și chestionare ș.a.

5.3.2. *Organizarea* cuprinde două etape:

a. *etapa pregătitoare*, în care se stabilesc colectivele de control, sarcinile și responsabilitățile membrilor colectivelor, modalitățile practice de pregătire și de exercitare a controlului etc.;

b. *etapa premergătoare controlului* (care se desfășoară în unitate), când se prezintă colectivul care efectuează controlul, tematicii de control (în linii mari), se analizează orarul și se stabilesc asistentele la lecții și la alte activități instructiv-educative etc.

5.3.3. *Desfășurarea controlului* implică un ansamblu de activități cum sunt:

– cercetarea anumitor documente);

– discuții cu cadrele de conducere, cu personalul didactic, auxiliar și administrativ, cu elevii și părinții acestora etc.;

– participarea nemijlocită la activitățile programate pe durata controlului (lecții, alte activități) sau la cele solicitate de colectivul de control (care, în anumite situații, când obiectivele controlului nu pot fi atinse doar prin analiza activităților programate, poate solicita organizarea unor activități prevăzute pentru altă etapă);

– aplicarea unor teste și chestionare;

– înregistrarea datelor și a faptelor semnificative și stabilirea, pe această bază, a cauzelor care determină perturbări și abateri ale activității de la obiectivele proiectate;

– elaborarea de analize (inclusiv comparative) și stabilirea concluziilor etc.

În timpul controlului se vor purta discuții de clarificare a tuturor problemelor controversate cu factorii implicați în rezolvarea acestor probleme, se vor face referiri la criteriile și standardele cu care se operează la nivel național și se vor căuta soluții împreună cu cei controlați, precum și cu șefii lor ierarhici.

Prin întreaga activitate de control se va urmări să se asigure un climat detensionat şi participarea motivată a celor controlaţi la stabilirea cât mai obiectivă a concluziilor şi aprecierilor.

Acolo unde este posibil, se vor da pe loc îndrumări şi se vor face demonstraţii în legătură cu modalităţile practice de soluţionare a deficienţelor constatate.

5.3.4. *Finalizarea controlului* poate îmbrăca forma diverse. De regulă, ea se realizează prin prezentarea concluziilor parţiale la nivelul compartimentelor analizate (catedre, comisii metodice), iar a celor finale, în cadrul organelor colective de conducere de la nivelul instituţiei (consiliul de administraţie, consiliul profesoral).

Problemele care nu pot fi soluţionate în timpul controlului fac obiectul unor analize speciale, în urma cărora se stabileşte – pe domenii de competenţă şi atribuţii – cine urmează să le soluţioneze.

Modalităţile de soluţionare sunt foarte diverse şi se distribuie pe o scală foarte întinsă: stabilirea refacerii unui document (fişa postului, planificarea calendaristică, proiect de activitate didactică etc.) până la o anumită dată, organizarea de activităţi suplimentare cu elevii care întâmpină dificultăţi la învăţătură sau cu cei care au aptitudini speciale la anumite discipline de studiu, utilizarea, procurarea sau confecţionarea unor materiale didactice, dezbaterea unor probleme (ştiinţifice sau didactice) la nivelul catedrei sau al şcolii, realizarea schimbului de experienţă între cadrele tinere şi cele cu experienţă mai mare în învăţământ, planificarea unor cadre la diverse cursuri de perfecţionare (în funcţie de natura deficienţelor constatate în timpul controlului), reconsiderarea sistemului de selecţie la admiterea în liceu (şcoala profesională sau facultate) sau a sistemului de evaluare şi notare numerică a rezultatelor etc.

Uneori concluziile unui control pot genera alte controale şi studii mai ample şi mai profunde, în aceleaşi domenii sau în domenii conexe, pentru a obţine informaţii suplimentare şi a putea face corelaţii absolut necesare adoptării unor decizii, cu implicaţii pe termene lungi şi medii.

Desigur, modalităţile de valorificare a concluziilor desprinse din controale vor fi stabilite, de la caz la caz, de factorii de decizie, în funcţie de competenţe, dar şi de experienţa fiecăruia în domeniul conducerii sistemului, instituţiei şi a procesului de învăţământ.

5.4. EVALUAREA PERSONALULUI DIDACTIC, DIDACTIC-AUXILIAR ŞI ADMINISTRATIV

Evaluarea personalului dintr-o instituţie de învăţământ se referă îndeosebi la *activitatea* şi la *rezultatele* activităţii acestuia.

În esență, prin evaluare se stabilește în ce măsură activitatea și rezultatele lui corespund cu așteptările conducerii instituției, ale autorităților școlare, ale familiilor elevilor și ale elevilor înșiși.

Și în acest caz, evaluarea este un proces care cuprinde următoarele activități:

a) obținerea informațiilor despre activitatea și/sau rezultatele activității celui supus procesului evaluativ;

b) prelucrarea informațiilor (cantitativ și calitativ), pentru a selecționa informațiile relevante;

c) formularea, pe baza informațiilor relevante disponibile, a unor aprecieri cu privire la activitatea și/sau rezultatele celor evaluați;

d) adoptarea unor decizii, având drept scop corectarea (ameliorarea, optimizarea) acestei activități și/sau a rezultatelor sale.

Evaluarea – deși urmează acest „algoritm" pentru toate categoriile de personal – va ține seama de pregătirea și de specificul activității desfășurate de fiecare categorie de personal (didactic, didactic auxiliar sau administrativ).

Evaluarea personalului didactic din învățământul preuniversitar se realizează pe baza unor carateristici stabilite pe baza rolurilor (așa cum au fost ele prezentate în capitolul 4 al secțiunii I), în funcție de categoria de personal (educatoare, învățători, profesori) și de tipul de evaluare (formativă, sumativă etc.).

În anul 1996, Institutul de Științe ale Educației a definitivat metodologia și instrumentele de evaluare pentru învățători și profesori (6, p. 26-33), pentru evaluarea curentă și sumativă a categoriilor respective de personal. De asemenea, Ministerul Educației a stabilit metodologia și instrumentele de evaluare a personalului didactic din învățământul preuniversitar pentru definitivarea în învățământ și obținerea gradelor didactice doi și unu, precum și fișe de evaluare, pe categorii de personal..

Cu mențiunea că problema nu este încă soluționată corespunzător (mulți dintre indicatori fiind prea generali, formulați ambiguu sau nereprezentativi pentru o anumită activitate), oferim în continuare un posibil model de *fișă de evaluare sumativă a profesorilor* (a se vedea tabelul următor).

Caracteristicilor I-VI li se atribuie următoarele *ponderi*: I: 2; II: 3; III: 3; IV:1; V: 1; VI:1, în funcție de importanța lor.

Punctajul obținut de profesorul evaluat se calculează după formula:

$$n = 2n_1 + 3n_2 + 3n_3 + n_4 + n_5 + n_6.$$

Scala de evaluare va fi următoarea: excepțional (pentru n>N, situație în care acestor profesori li se atribuie punctaje suplimentare pentru activități deosebite, cum ar fi obținerea unor titluri științifice, brevetarea unor invenții și/sau inovații, acordarea unor premii de nivel național și/sau internațional, promovarea elevilor pe care i-au pregătit în etapele superioare ale cursurilor școlare etc.), foarte bun, bun, necesită sprijin și atenție, slab.

Evaluarea personalului didactic auxiliar și a celui administrativ, se realizează cu ajutorul unor formulare specifice, alcătuite pe baza fișei postului.

Problematica evaluării personalului din învățământul preuniversitar ține de domeniul managementului resurselor umane și este tratată în lucrări (capitole) speciale (exemplu 7, p. 143-154).

Nr. crt.	Caracteristici	Modalități de verificare	Punctaj etalon	Punctaj acordat
I	Pregătirea pentru lecție	◆planificarea calendaristică ◆proiectele didactice ◆discuții cu profesorul	N_1	n_1
II	Desfășurarea lecțiilor ◆ asigurarea climatului ◆claritatea obiectivelor ◆ calitatea predării ◆ organizarea clasei ◆ dirijarea învățării ◆ caracterul aplicativ al lecției	◆observații la lecții și discuții cu cel controlat	N_2	n_2
III	◆corectitudinea evaluării Rezultatele obținute de elevi (ținută, pregătire, participare, comportare)	◆asistențe la lecție ◆discuții cu elevii ◆aplicarea unor probe de evaluare	N_3	n_3
IV	Preocuparea pentru perfecționare	◆ discuții cu profesorul și cu conducerea școlii ◆analiza documentelor	N_4	n_4
V	Comportarea a) În școală (punctualitate, ținută vestimentară, relațiile cu colegii, cu conducerea școlii, cu elevii, cu părinții) b) În afara școlii (cum este perceput de colectivitatea locală)	◆ discuții cu colegii, elevii, conducerea școlii etc.	N_5	n_5
VI	Aspirații și preocupări (potențialul)	◆ discuții cu profesorul evaluat, cu șeful catedrei și cu directorul școlii	N_6	n_6
		TOTAL	N	n

APLICAȚII

- Elaborați un ghid de observare a comportamentului profesorului la lecție. Informațiile obținute pe această cale le veți folosi la evaluarea sumativă a profesorului, pe baza caracteristicilor din fișa de evaluare prezentată în acest capitol.
- Elaborați un ghid de observare a comportamentului elevilor la lecție. Informațiile vor fi avute în vedere la evaluarea profesorului (de asemenea, sumativă).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Legea nr. 84 din 24 iulie 1995, modificată și completată prin Legea nr. 131/1995 și republicată în „Monitorul Oficial", nr. 1, 05.01.1996.
2. Jinga, Ioan, *Inspecția școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983, secțiunea I.
3. Jinga, Ion, Negreț, Ion, *Inspecția școlară și designul instituțional*, Editura Aramis, București, 2004.
4. Joița, Elena, *Managementul școlar. Elemente de tehnologie managerială* (capitolul I), Editura Gheorghe Cârțu Alexandru, Craiova, 1995.
5. Niculescu, Rodica, *Pedagogie generală* (ag. 206-226), Editura Scorpion 7, București, 1996.
6. Cristea, Sorin, *Managementul organizației școlare* (partea a III-a), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
7. Novak, Cornelia, Novak, Andrei, *Evaluarea sistemului de învățământ*, Institutul de Științe ale Educației, Secția de Evaluare, București, 1996.
8. Jinga, Ioan, *Conducerea învățământului. Manual de management instrucțional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 6

STILUL DE CONDUCERE ŞI PERSONALITATEA MANAGERULUI DIN ÎNVĂŢĂMÂNT

6.1. Definiţie şi clasificare
6.2. Stilul de conducere al managerilor eficace şi eficienţi: managementul situaţional
6.3. Caracteristicile de bază ale managerilor performanţi
Aplicaţii
Referinţa bibliografice

OBIECTIVE:

După studierea acestui capitol, studenţii vor fi în măsură:
– să descrie stilurile de conducere prin caracteristicile lor cele mai relevante;
– să alcătuiască un set de caracteristici absolut necesare managerilor dintr-o instituţie de învăţământ pentru a putea fi eficienţi şi eficace.

6.1. DEFINIŢIE ŞI CLASIFICARE

Este îndeobşte cunoscut faptul că manageri cu aceeaşi pregătire şcolară şi în domeniul managementului obţin performanţe diferite în activitatea practică de conducere. Explicaţia acestor diferenţe (uneori foarte mari) se pune adesea pe seama hazardului (mai ales în lumea afacerilor).

În realitate, fără a ignora rolul întâmplării în acest proces complex al conducerii organizaţiilor, managerii obţin rezultate diferite în activitatea lor, mai ales datorită caracteristicilor de personalitate şi stilurilor de conducere practicate.

Dar să vedem ce este personalitatea şi ce se înţelege prin stil de conducere.

Potrivit dicţionarului de psihologie (1, p. 532-533), *personalitatea* este „subiectul uman considerat ca unitate bio-psiho-socială, ca purtător al funcţiilor epistemice, pragmatice şi axiologice".

„Personalitatea – subliniază Ana Tucicov Bogdan – reprezintă sinteza particularităților psihoindividuale, în baza căreia ne manifestăm specific, deosebindu-ne unul de altul" (2).

În cazul managerilor, îşi pun amprenta asupra stilului de conducere practicat atât temperamentul şi caracterul, cât şi aptitudinile, ceea ce înseamnă că este necesară o investigare amplă, complexă şi profundă asupra personalității unui manager, pentru a-i putea surprinde şi (eventual) influența acele caracteristici de care depind, în ultimă instanță, performanțele obținute în activitatea de conducere.

În ceea ce priveşte *stilul de conducere* al managerilor din învățământ, aceasta poate fi definit ca „modul propriu, specific, de a acționa în vederea atingerii obiectivelor propuse; ceea ce caracterizează activitatea desfăşurată de aceştia şi o deosebesc de activitatea cadrelor de conducere din alte unități de învățământ" (3, p. 177).

Există mai multe *modalități de clasificare* a ceea ce numim stil de conducere. Dintre acestea, noi ne vom referi doar la clasificarea realizată pe baza criteriului relației managerului cu subordonații săi (recomandându-le celor interesați să studieze şi alte lucruri, cum sunt: 4, p. 378 şi 5, p. 27-29).

După acest criteriu, stilul de conducere poate fi: autoritar sau autocratic, democratic sau participativ şi liberal sau permisiv (cunoscut şi sub denumirea de laissez-faire).

În urma unor cercetări realizate în anul 1989 de Lewin, Lippitt şi White, cu privire la efectele acestor stiluri de conducere asupra unor grupuri de copii, s-a constatat că, din perspectiva eficenței activității desfăşurate, „grupurile conduse autoritar şi cele conduse democratic au obținut performanțe asemănătoare, pe când grupul permisiv (laissez-faire) a obținut performanțe mai scăzute" (6, p. 316-317).

În schimb, „în absența conducătorului, s-a observat că productivitatea grupului condus autoritar tindea să scadă, a celui condus democratic rămânea neschimbată, iar a celui condus permisiv creştea" (6).

Explicația acestui fenomen este simplă: în timp ce primul grup aştepta totul de la conducător, fiind lipsit de orice inițiativă, grupul al doilea putea munci, un timp, fără a resimți absența acestuia, deci cu un randament relativ constant, deoarece membrii lui nu erau centrați pe conducător, ci pe activitatea comună în grup.

Lipsa conducătorului la cel de al treilea grup s-a soldat cu o creştere a productivității grupului însă această creştere putea fi întâmplătoare, din moment ce conducătorul nu se implica prea mult în activitatea grupului, nici măcar atunci când era prezent.

Concluzia desprinsă de cercetătorii menționați a fost că stilul democratic, participativ, de conducere prezintă cele mai multe avantaje, deci este de preferat. Caracteristic pentru un astfel de stil de conducere este consultarea membrilor organizației în problemele importante ale acesteia, adoptarea deciziilor în cadrul echipei manageriale şi asigurarea unui climat de cooperare.

6.2. STILUL DE CONDUCERE AL MANAGERILOR EFICACE ȘI EFICIENȚI: MANAGEMENTUL SITUAȚIONAL

Practica managerială demonstrează însă că un bun conducător adoptă un stil de conducere diferențiat în funcție de situația-problemă pe care o are de rezolvat și de posibilitățile subalternilor săi.

Dacă problema este urgentă, iar subalternul slab pregătit, conducătorul decide singur și-i cere subalternului (subalternilor), în mod imperativ, să rezolve problema potrivit soluției furnizate.

Dacă problema este una obișnuită, de rutină, iar subalternul are o pregătire care se situează la nivel mediu, conducătorul îi indică acestuia obiectivul și-i lasă libertatea de acțiune pentru îndeplinirea misiunii.

În sfârșit, dacă problema nu este urgentă, iar subalternul este bine pregătit, conducătorul fie că îl consultă în găsirea soluției, fie îi deleagă competența de a lua o decizie și de a soluționa problema respectivă.

Cu alte cuvinte, *stilul de conducere situațional* se bazează atât pe sarcini (ordine), cât și pe consultare, lăsându-le colaboratorilor și/sau subalternilor posibilitatea de alegere a modului de îndeplinire a sarcinilor (ordinelor), ambele atitudini succedându-se pe parcursul activității managerilor, în funcție de natura problemei și de posibilitățile celor care urmează să o rezolve.

Unul dintre susținătorii unui asemenea stil de conducere, Ernest Mühleman (7, p. 9-11), atrage însă atenția asupra pericolelor, pe care le ascunde conducerea situațională: abuzul de putere și defecțiunile de comunicare (în sensul că sugestiile conducătorului pot fi interpretate eronat de subordonați).

Oricum, suntem de părere că stilul situațional îmbină avantajele stilului autoritar și ale celui participativ, diminuând la minimum dezavantajele acestora.

Deci, pledăm pentru folosirea lui pe scară mai largă de către managerii din învățământ.

6.3. CARACTERISTICILE DE BAZĂ ALE MANAGERILOR PERFORMANȚI

O literatură destul de stufoasă s-a publicat și în legătură cu *caracteristicile managerilor performanți*. Fără a tăgădui interesul pe care-l prezintă pentru cei interesați această literatură, îi reproșăm însă caracterul prolix și dificultatea de a schița, pe baza ei, o profesiogramă a *managerului ideal*.

Dintre lucrările apărute în România în perioada 1990-1997 și care se referă la managerii din învățământ, le semnalăm pe cele ale lui N. Cerchez și E.

Mateescu (8), Sorin Cristea (9), Rodica Mariana Niculescu (10) şi Elena Joiţa (5), Şerban Iosifescu (11), Ioan Ţoca (12), Ion Boboc (13), Ioan Jinga (14).

Încercând o *sinteză a caracteristicilor şi cerinţelor* atribuite unui bun conducător din învăţământ, vom susţine că acesta trebuie să fie:

- sănătos din punct de vedere fizic şi psihic;
- rezistent la efort intelectual prelungit şi la stres;
- energic şi perseverent (capabil să-şi asume iniţiative şi să le ducă la bun sfârşit);
- hotărât (animat de dorinţa de a acţiona şi de a nu se abate din drumul său);
- responsabil (pentru deciziile şi acţiunile sale, pentru soarta instituţiei şcolare);
- vizionar;
- altruist (capabil să-şi sacrifice ambiţiile personale pentru a promova obiectivele şcolii şi ale învăţământului);
- loial (instituţiei, domeniului şi ţării);
- competent (din punct de vedere profesional şi managerial);
- model de comportament (în şcoală, în familie, în societate);
- inteligent şi cult;
- deschis către nou;
- capabil să comunice cu cei din jurul său şi să stabilească contacte în folosul organizaţiei şcolare.

Intuiţia, bunul simţ, talentul organizatoric, asociate cu pregătirea teoretică şi practică la diferite niveluri ale conducerii, îi vor conferi managerului din învăţământ acele calităţi care îi sunt necesare pentru a deveni perfomant. Construirea unei profesiograme a managerului din învăţământ este posibilă, după opinia noastră, nu în general, ci pe categorii de funcţii, după algoritmul următor:

Roluri → competenţe → capacităţi → cunoştinţe → deprinderi → abilităţi, caracteristici ale personalităţii.

APLICAŢII

- Pe baza bibliografiei recomandate la acest capitol, propuneţi un set de caracteristici ale unui director de şcoală (cu clasele I-VIII) sau de liceu la care aţi dori să fiţi elevi.
- Stabiliţi şi alte clasificări ale stilurilor de conducere decât clasificarea din acest capitol, indicând criteriile care au stat la baza lor şi elementele specifice care le deosebesc unele de altele.

REFERINȚE BIBILOGRAFICE

1. Popescu-Neveanu, Paul, *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1978.
2. Tucicov Bogdan, Ana (sub redacția), *Personalitatea copilului*, Editura Politică, 1972.
3. Jinga, Ioan, *Conducerea învățământului. Manual de management instrucțional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993.
4. Petrescu, Ioan, *Management*, Editura Tipocart Brașovia, Brașov, 1993.
5. Joița, Elena, *Management școlar. Elemente de tehnologie managerială*, Editura Gheorghe Cârțu Alexandru, Craiova, 1995.
6. Vlăsceanu, Mihaela, *Psihosociologia organizațiilor conducerii*, Editura Paideia, București, 1993.
7. Mühleman, Ernest, *Comportamentul situațional al conducerii*, Editura Wolfsberg, Ermatingen, Elveția, 1988.
8. Cerchez M., Mateescu E, *Elemente de management școlar*, Editura Spiru Haret, Iași, 1995.
9. Cristea, Sorin, *Managementul organizației școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
10. Niculescu, Marina Rodica, *Pedagogie generală*, Editura Scorpion 7, București, 1996.
11. Iosifescu, Ștefan (coord.), *Managementul educațional pentru instituțiile de învățământ*, Institutul de Științe al Educației, București, 2001.
12. Țoca, Ioan, *Management educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2002.
13. Bobu, Ion, *Psihosociologia organizațiilor școlare și managementul educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2002.
14. Jinga, Ioan, *Educația și viața cotidiană (partea întâi: Managementul și implicațiile lui în educație și învățământ)*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2005.

BCU IAȘI / FONDUL UNIVERSITAR / LIBRARY

37,90
n2,02

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Manual de PEDAGOGIE

Cartea este inclusă în bibliografia examenelor pentru definitivarea în învățământ și obținerea gradelor didactice de către profesori, institutori și învățători

Lucrarea abordează întreaga problematică a procesului instructiv-educativ, dezvoltând elemente ale teoriei educației, teoriei și metodologiei curriculum-ului, instruirii și evaluării (inclusiv ale celei asistate de calculator), precum și elemente de management școlar.

În lucrare se fac permanent conexiuni între teorie și practică, la sfârșitul fiecărui capitol autorii propunând probleme de reflecție și aplicații.

C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Cartea se adresează:

- *studenților de la facultățile de profil*
- *studenților de la toate profilurile învățământului superior care vor să devină cadre didactice*
- *educatoarelor, învățătorilor și profesorilor de toate specializările*

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ISBN 973-571-632-1
9789735 716325

www.all.ro